12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 64
Часть II

ЯЛТА
2019

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

64 (2)

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 28 августа 2019 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 2. – 335 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.Б., 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 372.853

доктор педагогических наук, профессор Агибова Ирина Марковна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
магистр физико-математического образования Левинская Елена Константиновна
Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Ставропольское президентское кадетское училище» (г. Ставрополь)

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье анализируются факторы и социальные процессы, вызывающие необходимость развития метапредметной компетенции в контексте современного развития общества. Представлена методика формирования данной компетенции у учащихся средней школы с применением средств ТРИЗ-педагогики, разработаны задания для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Ключевые слова: образовательные технологии, ТРИЗ-педагогика, метапредметная компетенция, Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего образования.

Annotation. The article analyzes the factors and social processes that necessitate the development of metasubject competence in the context of the modern development of society. The methodology for the formation of this competence in secondary school students using TRIZ-pedagogy tools is presented, tasks for assessing the level of formation of this competence are developed.

Keywords: educational technologies, TRIZ-pedagogy, metasubject competence, Federal State Educational Standard of General Secondary Education.

Введение. Растущая потребность общества в людях, способных творчески отвечать на любые изменения, оригинально и на высоком уровне решать существующие проблемы, определяется увеличением темпов его развития и, в связи с чем, важностью подготовки учащихся к жизни в быстро изменяющихся условиях. Однако, современные методики обучения физике не всегда в полной мере позволяют сформировать универсальные способы деятельности для получения и применения знаний, решения нетривиальных проблем, готовности к сотрудничеству, к командной деятельности. Метапредметный характер таких знаний, умений обеспечивают формирование у обучающихся целостной картины мира.

Образовательные результаты развития метапредметной компетенции, их содержание, структура и способы формирования, рассматривался неоднократно, как важнейшее средство достижения качества образования. Для этого важно введение в практику системы образования особых педагогических технологий, позволяющих достичь основных метапредметных результатов, соответствующих ФГОС ООО.

Целью данной статьи является рассмотрение применения принципов ТРИЗ-педагогики на уроках физики в средней школе как фактора развития метапредметной компетенции обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) ключевое внимание уделяет развитию способности учащегося к самореализации в деятельности, направленности на развитие личности, а не на достижения определенных предметных результатов. При этом знания и умения являются не целью обучения, а лишь средством и инструментом для рассмотрения задач поискового характера. Педагогические методы, используемые в учебном процессе, должны быть нацелены на формирование навыков, применяемых для решения сложных учебных и жизненных ситуаций.

Развитие у учащихся качеств личности, способствующих самореализации в деятельности и есть согласование образования с современными требованиями общества. Реализация этой наиболее важной задачи образования осуществляется через формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД). При этом под УУД подразумевают обобщенные действия, обуславливающие свободную ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению [3]. Универсальность таких учебных действий проявляется в том, что они носят метапредметный, надпредметный характер, то есть способы деятельности, усвоенные учащимися на основе изучения одной или нескольких учебных дисциплин. Поэтому в современных образовательных стандартах метапредметное содержание образования является общим для всех предметов, тогда как межпредметное – для цикла предметов, а предметное – для каждого предмета в отдельности.

Метапредметный характер обучения не только лежит в основе новых стандартов, но и позволяет развивать мышление, понимание, коммуникацию, рефлексию и действие. Используя данный подход, учащийся способен выстраивать, на основе изучения предмета, систему знаний о мире. Таким образом, развитие метапредметной компетенции соответствует не только целям ФГОС ООО, но и требованиям современного общества.

Специфика формирования метапредметной компетенции как результата образования, при сопоставлении с прочими результатами образования заключается в том, что она:

- представляет собой целостную модель;
- способствует решению целого рода задач;
- содержится в виде деятельности, а не информации о ней;
- проявляется через осознание единой основы деятельности;
- используется сознательно (в отличие от навыка).

Говоря о результатах образовательной деятельности, то под выражением «у учащегося сформированы метапредметные УУД» будем иметь в виду, что он не только находит объяснения учебно-познавательным и учебно-практическим задачам, но и сознательно выбирает действия для их решения.

Для реализации требований ФГОС ООО и формирования метапредметной компетенции свою эффективность доказали разнообразные педагогические технологии, в том числе и теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Основная задача, которою ставил перед собой основатель ТРИЗ Г.С. Альтшулер – систематизировать универсальные технологии анализа и решения проблем, автономные от конкретных предметных областей, в которых появляются эти проблемы, но строящиеся на специальных знаниях этих областей [1].

Принципы, лежащие в основе ТРИЗ, дают возможность перейти от нечеткой и неопределенной проблемы к прямым задачам и противоречиям. А так же технологии ТРИЗ позволяют решить подобные задачи с помощью конкретных приемов и принципов. И как итог, выявить сразу несколько вариантов решения, из которых сознательно выбрать наилучшие, спрогнозировать и предупредить проблемы.

Перенесение методов ТРИЗ в учебный процесс позволяет формировать сильное мышление и развивать творческие качества личности учащегося. На сегодняшний день ТРИЗ-педагогика – особое педагогическое направление, позволяющие раскрыть содержание, цели, задачи процесса воспитания и обучения, основываясь на общих понятиях и принципах теории решения изобретательских задач. В основе формируемого ТРИЗовского мышления лежит осознанное управление процессом мышления, использование приемов и алгоритмов для процесса поисковой, изобретательской, творческой деятельности, стремление научить обучающихся мыслить системно, с пониманием происходящих процессов.

Если рассматривать набор приемов обучения ТРИЗ-педагогики, используемых в образовательном процессе, то они во многом соответствуют целям, которые предлагает ФГОС ООО. А именно:

– формирование у учащегося адекватной потребности изучения окружающего мира;
– развитие системного диалектического мышления, базирующегося на принципах всестороннего анализа исследуемых объектов;
– формирование навыков самостоятельного поиска и получения нужной информации;
– развитие умения работы с информацией, которую учащийся приобретает во взаимодействии с окружающей действительности или в результате целенаправленного обучения;
– формирование конкретных качеств личности;
– развитие воображения, фантазии и творческих способностей.

На сегодняшний момент содержание ТРИЗ-педагогики трактуется по-разному, но главные принципы, лежащие ее в основе, остаются неизменными и базируются на общих законах эволюции, общих основах разрешения противоречий и конкретных практических проблем.

Внедрение принципов, на которых основывается технология ТРИЗ, позволяет отразить ее сильные стороны и помогает избежать ошибок при ее реализации [2] (таблица 1).

Таблица 1

Принципы ТРИЗ-педагогики

Принцип	Содержание
Принцип объективности законов развития систем	Строение, функционирование и смена поколений систем подчиняются объективным законам
Принцип противоречия	Под воздействием внешних и внутренних факторов возникают, обостряются и разрешаются противоречия. Проблема трудна потому, что существует система противоречий скрытых или явных. Системы эволюционируют, преодолевая противоречия на основе объективных законов, закономерностей, явлений и эффектов
Принцип конкретности	Каждый класс систем, как и отдельные представители внутри этого класса, имеют конкретные особенности, облегчающие или затрудняющие изменение конкретной системы. Эти особенности определяются ресурсами: внутренними – теми, на которых строится система, и внешними – той средой и ситуацией, в которой находится система

Отсюда следует, что основные принципы и понятия ТРИЗ полностью соответствуют таким составляющим метапредметной компетенции, как умение извлекать пользу, умение решать проблемы, раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий и умение находить новые решения.

Физика, как учебная дисциплина, объективно имеет возможности организации процесса обучения, позволяющие создать базу для развития научного мышления и творческих способностей учащихся, и, как следствие, формирование метапредметной компетенции. Курс физики – это исключительная дисциплина, в ходе усвоения которой учащиеся вовлекаются во все этапы научного познания, от наблюдения, гипотезы и эксперимента, до анализа, интерпретации и обобщения результатов, основывающегося на применении совокупности форм организации обучения, усиливающего взаимосвязанность знаний обучающихся.

Достаточно часто ученики, уверенно использующие какие-то умения на одном предмете, с затруднением могут применить его в рамках изучения другого предмета. Чтобы учащиеся лучше усвоили конкретные темы из курса физики и сформировали умения переносить знания, полученные на одном предмете на другую дисциплину, учитель может предложить комплексные задания. Решение физических задач является и целью и средством обучения физике. Именно поэтому разработка особого задачного материала, в виде комплексных заданий, позволяющего развивать метпредметную компетенцию, является первоочередной задачей.

В таком случае, что бы получить необходимый результат, разработанные задания должны содержать не только некоторую проблемную ситуацию, требующую решения, но и содержащиеся излишние или недостающие данные, а так же задания, имеющие множество решений, что допускает необходимость выбора наиболее приемлемого подхода.

Рассмотрим примеры подобных комплексных заданий, разработанных нами. Ученикам предоставляют текст и ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы, требующие анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. Цель таких заданий сформировать умение самостоятельно работать с текстом, находить ответы на вопросы:

<u>7 класс (текст о Московском Кремле)</u>

Задание №1

Московский Кремль, как известно, занимает немалую площадь. Какова же сила атмосферного давления, оказываемого на эту площадь? (Если в Москве за окном нормальное атмосферное давление).

Задание №2

Что бы внимательно рассмотреть все многообразие построек Московского Кремля, необходимо двигаться вдоль его стен со скоростью 3,6 км/ч. Сколько потребуется времени для подобного неспешного осмотра?

Здание №3

Какие параметры на территории Московского Кремля мы можем измерить предложенными приборами?(При выполнении данного задания учащимся предъявляются картинки с измерительными приборами – термометр, рулетка, весы)

8 класс (текст о чудесах России – долине гейзеров на Камчатке и г. Санкт–Петербурге)

Задание №1

Климат в Долине Гейзеров умеренный. Средняя температура января: до -9 С. Средняя температура июля: +12 С. Так как вода, составляющая тело гейзера, находится под большим давлением, то и температура такой воды может превышать 1000С. Перед Вами таблица наблюдений за гейзером в долине р. Паужетки в Долине гейзеров на Камчатке.

Годы наблюдений	Полный период действия	Время фонтанирования	Температура воды, в ° С	
			во время покоя	во время извержения
1934	16-17мин.	1,5-2 мин.	81-82	97
1950	4 мин. 50 с.	41 - 49 с.	99	102

Известно, что при нормальном атмосферном давлении гейзер, на стадии фонтанирования, выбрасывает в окружающее пространство 67 м3 горячей воды (плотность горячей воды 1000 кг/м3).

Рассчитайте, какое количество теплоты выделится при остывании воды, вышедшей на поверхность до средней температуры июля для наблюдений 1950 г. Ответ представьте в виде двузначного числа с умножением на 10 в степени.

Задание №2

Если считать, что все количество теплоты, выделенное гейзером, направить на совершение полезной работы парового двигателя, то какова будет мощность такого двигателя, если время его работы 10 часов? Ответ округлите до целого числа.

Данные задания имеют важные особенности:

– в них недостает данных, так что требуется искать информацию в предложенном для чтения тексте (найти площадь Московского Кремля, протяженность стен);

– есть возможность, что правильные ответы учащихся не совпадут, потому что в процессе принятия решения, обучающимися могут быть выбраны различные параметры, которые можно измерить представленными физическими приборами;

– при решении задач требуется работа с таблицей и сопоставление необходимого временного промежутка с табличными данными, а так же опора на предварительно проведенные расчеты.

Предложенные задания позволяют закрепить изученный материал (атмосферное давление, скорость, тепловые явления), но так же дает возможность учащимся нестандартно подойти к решению подобных заданий, что позволяет способствовать формированию метапредметных компетенций, реализуя дидактические предметные функции.

Подобные задания были разработаны и предложены учащимся седьмого класса. Причем экспериментальная группа (ГР 1) представляла собой класс, где в течение учебного года велся элективный курс «Практикум решения задач повышенной сложности по физике (на основе ТРИЗ технологий)». Контрольная группа (ГР 2) состояла из класса, где такого элективного курса не было.

Учащиеся проявили большой интерес к подобной формулировке заданий. А так же отметили, что такие задания приносят большую пользу, потому что позволяют увидеть практическое применение учебных знаний в повседневной жизни.

Анализ результатов проведенной диагностики показал, что обучающиеся, которые знакомы с ТРИЗ технологиями, предлагают в задании с физическими приборами более широкий спектр возможных вариантов применения на практике, включая очень креативные решения (таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики предложенных вариантов решения

Группа	Количество предложенных вариантов решения
ГР 1	6
ГР 2	3

Оценка ответов на предложенное задание позволяет говорить о том, что учащиеся контрольной группы в основном предлагали стандартные возможные ответы, такие как «масса», «длина», «температура окружающего воздуха». Учащиеся экспериментальной группы, при выполнении задания, проявили креативность, предложив большее количество вариантов применения физического оборудования, например «давление в подземных ходах», «толщина и общая протяженность стен», «диаметр Царь-колокола», «диаметр ядра Царь-пушки», «площадь территории, свободно от построек». Это позволяет говорить о том, что обучающиеся нестандартно подходят к решению как теоретических, так и практических задач. Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможно разработать и применять уроках задания, в основе

которых лежат принципы ТРИЗ-педагогики, позволяющие формировать метапредметную компетенцию в рамках изучения предмета физика.

Так же большинство обучающихся заметили, что предоставленные им задания, являются необычными для школьного урока. Особенно необычным им показалась, что может быть несколько вариантов ответа. При проведении рефлексии учащимися были озвучены следующие ответы: «учит думать», «дает возможность фантазировать», «видно, как применить в жизни». Все это служит подтверждением полезности подобной формы заданий для формирования метапредметной компетенции.

Выводы. Таким образом, использование приемов ТРИЗ-педагогики для формирования метапредметной компетенции повышает интерес воспитанников к изучению физики, повышает качество знаний по предмету, развивает умения и способности учащихся работать самостоятельно, творчески подходить к решению задач, повышает самооценку, расширяет кругозор, повышает эрудированность.

Литература:

1. Альтшулер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. М.: Альпина Паблишерз, 2011. 236 с.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука.Теория и решения изобретательских задач. Петрозаводск: Скандинавия, 2004. 131 с.
3. Гельфман Э.Г., Постригич А.Г. Формирование универсальных учебных действий в процессе создания учебного проекта на уроках математики // Вестник ТГПУ. 2012. №8. С. 160-167

Педагогика

УДК 373:37.025.7

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного образования и педагогики Асанова Зарема Ризаевна
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
студентка специальности «Дошкольное образование» Наумик Анна Олеговна
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности выявления уровня умственного развития детей старшего дошкольного возраста. Предлагается комплекс диагностических заданий. Для каждого задания сформулирована цель диагностики, кратко описана процедура проведения и полученные результаты.

Ключевые слова: диагностика, умственное развитие, диагностические задания, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article discusses the features of identifying the level of intellectual development of children of preschool age. The complex of diagnostic tasks is offered. For each task, the purpose of diagnosis is formulated; the procedure and the results are briefly described.

Keywords: diagnostics, intellectual development, diagnostic tasks, senior preschool age.

Введение. Проблема умственного развития детей дошкольного возраста занимает одно из центральных мест в современных исследованиях детской психологии и дошкольной педагогики. Особый интерес ученых обращен к потенциальным возможностям когнитивной сферы ребенка.

В ФГОС ДО в образовательной области «Познавательное развитие» предусмотрено формирование познавательных действий [3]. Это связано с тем, что в старшем дошкольном возрасте знания все чаще сочетаются с развитием познавательного отношения к окружающему, которое требует развития определенных способов их освоения. Дети овладевают сравнением, обобщением, классификации, у них формируется общий способ умственной деятельности: способность быстро и точно понять задачи, планомерно и последовательно решать их, верно оценивать результаты. Умственная деятельность у детей формируется в процессе обучения под руководством взрослого.

В истории образования проблема умственного развития существовала не как самостоятельная, а как составная часть других проблем обучения. В настоящее время накоплен и обобщен богатый материал по умственному развитию детей дошкольного возраста (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Т.М. Землянухина, С.А. Ладывир, А.А. Люблинская, С.Л. Новоселова, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков и др.); по развитию гибкости мышления (О.М. Дьяченко, А.С. Зак, И.Я. Каплунович, Т.Н. Овчинникова и др.) Вместе с тем, недостаточно разработаны вопросы, связанные с выявлением уровня умственного развития дошкольника.

Изложение основного материала статьи. Для выявления уровня умственного развития детей старшего дошкольного возраста необходимо подобрать диагностический инструментарий.

Учитывая то, что экспериментальное исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста подготовительной к школе группы, мы ориентировались на диагностические методики, с помощью которых проверяется готовность ребенка к обучению в школе. В рамках этой проверки диагностируется и такая составляющая готовности к школе как интеллектуальная (умственная).

После обсуждения с практическим психологом и воспитателями одного из крымских дошкольных образовательных учреждений данного вопроса, были выбраны такие диагностические методики, как:

Тест №1 «Запомни 10 слов». Цель: диагностировать состояние слуховой вербальной памяти (вариант теста С.М. Истоминой [2]).

Тест №2 «Узнавание фигур». Цель: диагностировать состояние слуховой вербальной памяти (вариант теста С.М. Истоминой [2]).

Тест №3 «Повторение цифровых рядов». Цель: определить развитие кратковременной механической памяти (субтест из теста интеллекта Д. Векслера [4]).

Тест №4 «Обведи контур». Цель: определить степень овладения ребенком действиями наглядно-образного мышления.

Тест №5 «Четвертый лишний». Цель: исследование мышления, выявление уровня обобщения, логической обоснованности и четкости формулировок.

Тест №6 «Аналогии». Цель: исследование мышления, диагностировать умение совершать умозаключения по аналогии.

Тест №7 «Сравнение по форме». Цель: диагностика мысленной операции сравнения свойств предмета с эталоном (модификация теста Л.А. Венгера [1]).

Тест №8 «Классификация». Цель: исследование мышления*:* диагностировать умение обобщать.

Тест №9 «Последовательность событий». Цель: исследование уровня развития логического мышления, речи и способности к обобщениям.

Мы не выделяли отдельно критерии умственного развития старших дошкольников, т.к. в каждом задании они прописаны. В целом же диагностические методики были подобраны на выявление степени развития памяти и мышления.

Для проведения теста №1 «Запомни 10 слов» были подобраны 10 слов, не связанных друг с другом по смыслу в двух формах А и Б. Слова к тесту формы А: груша, глаза, лев, береза, сапог, очки, диван, аист, чашка, ранец. Слова к тесту формы Б: яблоко, нос, слон, дуб, лампа, игла, книга, машина, ворона, молоток.

Взрослый произносил слова громко и выразительно, не спеша, в одном темпе, делая паузу на 2-3 секунды после каждого слова. Обращалось внимание, как ребенок слушает слова, пытается ли их запомнить, как часто отвлекается. Замечания в эту минуту ему не делались, но после проведения теста результаты наблюдений помогали проанализировать вместе с ребенком, что мешало, а что помогало ему во время запоминания слов. Ответы ребенка фиксировались в протоколе.

Для ребенка зачитывалась такая инструкция: «Послушай внимательно слова, которые я прочитаю, и постарайся их запомнить. После того, как я закончу их читать, ты назовешь те слова, которые запомнил».

При оценивании результатов показателем для регистрации служило количество правильно воспроизводимых слов (независимо от их последовательности). За каждое правильно воспроизведенное слово начислялся 1 балл. Максимальный результат – 10 баллов.

Затем все дети были распределены по уровням. На высоком уровне оказалось 4 ребенка, которые набрали от 6 до 10 баллов. На среднем – 14 детей (4-5 баллов), на низком – 3 детей (1-3 балла).

Для проведения теста № 2 «Узнавание фигур» было подготовлено секундомер, две таблицы с 9 геометрическими фигурами. Тест также имел две формы А и Б.

Взрослый сначала читал ребенку инструкцию, и только когда ребенок понимал смысл игры, предлагал посмотреть на таблицу 1 (таблица 2 в этот время была закрыта). Демонстрировал ее в течение 10 секунд. Задача ребенка – запомнить изображенные на ней фигуры. Затем закрывалась первая таблица и показывалась другая. Малыш должен был узнать среди изображенных на ней фигур те, что которые были на первой таблице, и отметить эти фигуры карандашом, или показать.

Инструкция для ребенка содержала следующее: «Сейчас я покажу тебе на короткое время таблицы с разными фигурками. Будь очень внимательным(-ой) и постарайся их запомнить. Потом я заберу эту таблицу и покажу тебе другую. На ней будет уже больше фигурок, но среди них будут и те, которые ты запомнил. Тебе нужно будет лишь найти их и показать мне. Если ты готов начать игру, скажи: «Готов!»».

При оценивании результатов показателем служило количество правильно воспроизведенных фигур. За каждую такую фигуру – 1 балл. Максимальный результат – 9 баллов.

Оказалось 5 детей на высоком уровне (8-9 фигур), на среднем – 15 детей (6-7 фигур, на низком 1 ребенок (меньше 5 фигур).

Для теста №3 «Повторение цифровых рядов» (субтест из теста интеллекта Д. Векслера) были составлены ряды цифр. Тест состоял из двух блоков.

Для I блока «Повторение цифр в прямом порядке» давалась детям следующая инструкция. «Я сейчас назову ряд цифр. Слушай внимательно и, когда я закончу, повтори их за мной в том же порядке».

Цифры произносились со скоростью одна за секунду. Начиналось с трехцифрового ряда. Если ребенок правильно повторял этот ряд, он получал «плюс» и переходил к запоминанию следующего ряда. Если с первой попытки ребенок с задачей не справлялся, ему предоставлялась вторая попытка. Для этого использовался дубль-ряд (то есть количество других цифр). Если ребенок ошибался, повторяя дубль-ряд, то т переходили ко второй части – запоминание цифр в обратном порядке.

Основные ряды	Дубль-ряды
2 3 6	6 1 2
5 1 2 3	6 1 5 8
9 4 6 1 7	5 2 1 8 6
4 0 3 1 6 9	7 9 6 4 8 3
3 4 9 5 1 7 2	9 8 5 2 1 6 3

Выбор основных цифр и дубль-рядов произвольный. Основное в тесте, чтобы ребенок точно мог повторить определенное количество цифр в определенном порядке.

Ко II блоку «Повторение цифр в обратном порядке» была такая инструкция. «Теперь я назову новые цифры, но на этот раз ты должен повторить их с конца, то есть в обратном порядке. Например, если я скажу девять, пять, то, как надо повторить?».

Если ребенок понимал инструкцию и правильно повторял цифры, переходили к следующему ряду. Если нет, то прибегали к образному подсказыванию. Перед ребенком клали ручку и карандаш, объясняли, что перечислили предметы в прямом порядке, затем говорилось «я сейчас прикоснусь к предметам в обратном порядке, а ты их назовешь». Только убедившись, что ребенок понимает, предлагалось решить задачу «перечислить в обратном порядке». Порядок проведения тестирования был такой же, как и во время работы с прямым порядком цифр.

При оценивании добавлялось количество элементов последних правильно названных рядов в прямом и обратном порядке. Например, если в прямом порядке ребенок без никаких ошибок назвал 3-, 4-, 5-элементные ряды (основные или дубль), а в обратном 2-, 3-, 4-элементные, то его итоговая оценка была 9 (5 + 4).

После подсчета баллов, оказалось, что на высоком уровне 2 ребенка (7-9 баллов). На среднем – 13 детей (4-6 баллов). На низком – 6 детей (0-3 баллов).

Для теста №4 «Обведи контур» были подготовлены рисунки, карандаш для ребенка, секундомер.

Ребенку предлагалось рассмотреть рисунки со следующей инструкцией: «В этом задании тебе необходимо соединить прямыми линиями фигуры в нижней части рисунка так, как это сделано в верхней части, точно повторяя контур на образце. Очень важно сделать это как можно быстрее и точнее. Все линии необходимо стараться делать прямыми и точно соединять углы фигур».

Основными показателями, по которым оценивались итоги выполнения задания – аккуратность, точность и скорость работы.

На высоком уровне оказались дети, которые затратили на выполнение всего задания менее 100 секунд, если все линии прямые, лежали точно на заданных контурах и точно соединяли углы фигур – 4 детей. На среднем уровне оказались дети, которые правильно выполняли 1-2 задачи, но также были ошибки в 1-2 других задачах, время работы – 2 минуты – 15 детей. На низком уровне оказались дети, у которых линии на всех рисунках неровные, соединение не повторяет заданного контура, на выполнение задания потрачено более 2 минуты – 2 детей.

Для теста №5 «Четвертый лишний» были подготовлены 10 карт, построенных по принципу: 3 предметы объединены общим понятием, а 4-й касается другого понятия. Предметы и их назначение соответствовали обычному уровню осведомленности детей шестилетнего возраста.

Ребенку показывали карточку с изображением 4-х предметов и просили назвать их. После чего ставился вопрос: «Посмотри внимательно и скажи, какой тут предмет лишний и почему? Какой не подходит? Почему? А какие 3 из них имеют что-то общее?». Когда работа со всеми 10 картами была завершена, приступали к анализу.

Результаты анализировались по следующей схеме:

Высокая готовность мышления, когда 7-10 карточек объясняются с использованием двух родовых понятий (лишняя рыбка, потому что это рыбы, а остальное – одежда), 3-4 карточки включают только одно родовое понятие (лишняя лопата, ибо остальное – посуда) – 6 детей.

Средняя готовность мышления – 7-10 карточек объясняются через одно родовое понятие (лишняя лопата, потому что это инвентарь), или половина с двумя родовыми понятиями, а половина – с одним – 14 детей.

Низкая готовность – когда в 7-10 карточках только называется лишний предмет без объяснений. Или выделяется предмет по несущественным признакам (образец карточки: лишняя – рыба, потому что она живая, или лишний бантик, потому что он красный) – 1 ребенок.

Тест №6 «Аналогии» предусматривал предварительный подбор групп слов, состоящих из трех знакомых ребенку слов, два из которых подходят друг к другу, являются парой. Ребенку предлагалось назвать слово, подходящее по смыслу к третьему слова, то есть найти ему пару.

Слова к тесту:

– Окунь – рыба, а ромашка – ...? (цветок);

–Добро – зло, а день – ...? (ночь);

– Глаза – зрение, а уши –...? (слух);

– Грибы – лес, а пшеница – ...? (поле);

– Школа – учитель, а больница – ...? (врач);

– Книга – читать, а карандаш –...? (рисовать).

Оценивалось задание следующим образом: 2 балла – если правильно подобрано 5-6 слов; 1 балл – если правильно подобрано 3-4 слова; 0 баллов – если правильно подобрано 1-2 слова. Соответственно на высоком уровне – 5 детей, на среднем – 13 детей, на низком – 3 детей.

Для теста №7 «Сравнение по форме» были подобраны 15 изображений предметов и 15 карточек соответствующего размера с рисунками эталонных форм: по 5 карточек с изображением каждой из трех фигурок, размер каждой карты соответствует размеру одного квадратика матрицы, на которой изображены предметы.

Во время проведения диагностики все карты были разложены на три стопки. Ребенку была дана такая инструкция: «Перед тобой лист, на котором нарисованы различные предметы. Рядом лежат 5 карточек с изображением одной фигурки. Возьми карточку с фигуркой, внимательно посмотри на нее и на все рисунки. Найди тот рисунок, который больше всего похож на эту фигурку, и накрой его карточкой. Далее возьми следующую карточку и положи на второй рисунок, похожий на эту фигурку. Когда карточки с этой фигуркой закончатся, возьми карточки с изображением второй фигурки и накрой рисунки, похожие на нее. И так нужно разложить все карты».

Во время тестирования обращалось внимание ребенка на то, что предметы, которые он накрывает, должны быть похожи на фигурки. После окончания определяется количество неправильно накрытых рисунков.

Правильные ответы:

на первую фигурку похожи машинка, тележка, песик, трактор, ботинок;

на вторую фигурку похожи гитара, матрешка, груша, лампочка, насекомое;

на третью фигурку похожи пирамидка, утюг, желудь, елка, морковка.

Результаты оценивались по такому показателю как количество правильных ответов. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл. Максимальный результат – 15 баллов начислялся, если все 15 карточек разложены правильно. Каждая неправильно положенная карта считалась ошибкой. Ребенок получает оценку, равную разнице между максимальным баллом (15) и количеством допущенных ошибок (цена одной ошибки – 1 балл). Например, если ребенок неправильно положил 5 карточек, то его оценка равна 10 баллам (15-5=10).

Итак, на высоком уровне оказались 7 детей (13-15 баллов), на среднем – 13 детей (9-12 баллов), на низком – 1 ребенок (0-8 баллов).

Для теста №8 «Классификация» был подготовлен набор карточек, в котором 8 геометрических фигур: 4 красного цвета, 4 – синего. Среди фигур 4 квадрата, 4 круга. В наборе 4 больших и 4 маленьких фигур.

Ребенку показывают набор карточек, на них нарисованы разные фигуры. Предлагалась следующая инструкция для ребенка: «Разложи эти карты на группы так, чтобы подходили друг к другу, были чем-то похожи». Когда карты будут разложены, ребенка просят объяснить почему он именно так разложил. После

этого исследователь смешивает все карточки и просит ребенка: «снова разложи все карточки на группы, но уже не так, как в прошлый раз». Так повторяется три раза. Задача ребенка – найти 3 принципа классификации: по величине, по форме, по цвету.

На высоком уровне оказались дети, которые без подсказок правильно нашли 3 принципа классификации – 8 детей. На среднем – 12 детей, которые выполнили 2-3 классификации, в некоторых случаях после небольшой подсказки. На низком уровне оказался 1 ребенок, который смог классифицировать с помощью подсказок взрослого.

Для теста №9 «Последовательность событий» были подобраны три сюжетные картинки, которые предлагались исследуемому в неправильной последовательности. Ребенок должен был понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинкам рассказ, что невозможно без достаточного развития логического мышления и способности к обобщениям.

Для ребенка предлагалась следующая инструкция: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых нарисовано какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как ты считаешь нужным, а потом расскажи по ним небольшой рассказ о том событии, которое здесь изображено».

В ходе исследования мы больше обращали внимание на 1 часть задания «составить последовательность картинок». Но также обращали внимание и на вторую – «устный рассказ по картинкам». Были случаи, когда при неправильно выложенной последовательности рисунков ребенок составлял логическую версию рассказа. Такое выполнение задачи рассматривалось как правильное.

Если исследуемый правильно разложил последовательность, но не смог составить хорошего рассказа, то ему задались несколько вопросов, чтобы уточнить причину трудностей. Так, ребенок может интуитивно понимать смысл нарисованного на картинке, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит. Бывает, что будущему первокласснику не хватает словарного запаса для объяснения.

Составление рассказа с помощью вопросов оценивалось как выполнение задания на среднем уровне. Если ребенок правильно разложил последовательность, но не смог составить рассказы после дополнительных вопросов, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное. Особо рассматривались случаи, когда молчание ребенка обусловливается личностными причинами: страх общения с незнакомыми людьми, боязнь допустить ошибку, ярко выраженная неуверенность в своих силах и т.п.

Считается, что ребенок не справился с выполнением заданий, если:

- не смог выложить последовательность картинок и отказался от рассказа;
- по выложенной им самим последовательности картинок составил логически не правильный рассказ;
- выложенная исследуемым последовательность не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда ребенок после дополнительного вопроса взрослого меняет последовательность на соответствующий рассказ);
- каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связана с другими – в результате рассказ не получился;
- на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

Оценка и интерпретация результатов: для получения общей оценки баллы за каждое из трех заданий суммируются. Например: за первое 1 балл, за второй – 0, за третье – 2 балла. Общая сумма: 1+0+2=3 балла. Максимальная возможная оценка – 6 баллов. Если ребенок правильно рассказал с первой попытки – 2 балла. Когда допустил ошибки, то ему говорят: «Посмотри, тут что-то не так. Разложи так, как должно быть». Исправил ошибку – 1 балл. Разложил снова неправильно – 0 баллов. Но ребенка хвалят и переходят к следующей задаче.

На высоком уровне оказалось 4 детей, на среднем – 15 детей, на низком – 2 ребенка.

Обобщающие результаты, выведенные после подсчетов результатов всех заданий, как среднее арифметическое, представлены на рисунке 1.

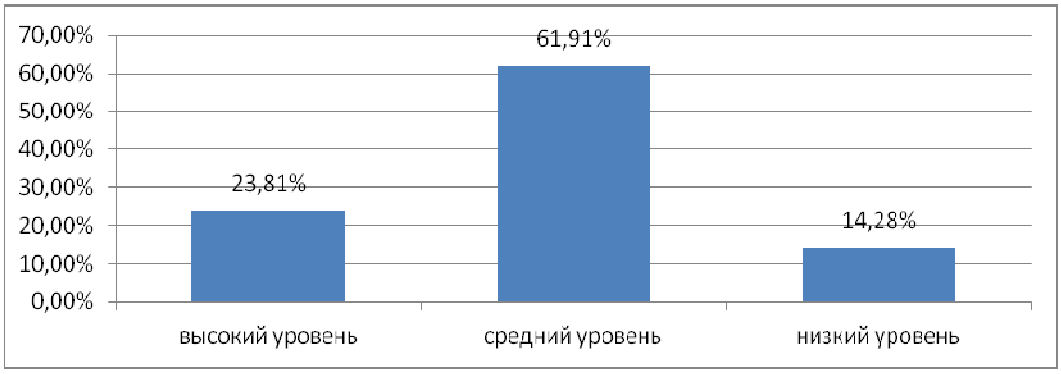


Рисунок 1. Обобщающие результаты диагностики умственного развития старших дошкольников подготовительной к школе группы

Выводы. Комплекс диагностических методик позволил выявить уровень умственного развития у детей подготовительной группы. На высоком уровне умственного развития оказалось 5 старших дошкольников, на среднем – 13 детей, на низком – 3 ребенка. В целом, результаты неплохие, свидетельствующие о целенаправленной работе воспитателей в решении задач умственного развития старших дошкольников.

Литература:

1. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : Кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.

2. Истомина З.М. К вопросу о развитии произвольной памяти у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1983. – №4. – 45 с.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – № 6241.
4. Филимоненко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера / Ю. Филимоненко, В. Тимофеев. – Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 1995. – 93 с.

Педагогика

УДК: 371.3:51-32
старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Бажан Зинаида Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ВСТРЕЧНОЕ ДВИЖЕНИЕ И ДВИЖЕНИЕ В ПРОТИВОПОЛОЖНОМ НАПРАВЛЕНИИ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает и конкретизирует на примерах специфику организации работы по обучению младших школьников решению типовых задач на движение согласно методике традиционного обучения и методике развивающего обучения, теоретически обосновывает преимущества последней.
Ключевые слова: задачи на движение, типовые задачи на встречное движение, типовые задачи на движение в противоположном направлении, триада задач на движение, метод противопоставления.
Annotation. In this article, the author discusses, gives examples for the organized way to train younger schoolchildren to solve typical math tasks on the opposite direction of movement under the traditional and developmental training methods, and justifies the benefits of the last one.
Keywords: tasks on the movement, typical tasks on the oncoming movement, typical tasks of the opposite direction of movement, a triad of tasks on the movement, the method of opposition.

Введение. В последнее время в математическом образовании начальной школы заметно возросла роль таких технологий обучения, которые не только обеспечивают качественное усвоение предметных знаний, но и позволяют полноценно реализовать развивающий потенциал математического содержания. А это предполагает оптимизацию методических основ обучения содержательным единицам учебного материала, в частности, решению текстовых математических задач, традиционно занимающих одно из центральных мест в системе математического развития школьников.

Задачи на движение являются одним из основных видов текстовых математических задач и обладают мотивирующими, дидактическими, познавательными, развивающими и прикладными функциями. Поэтому процессу решения задач на движение в практике начальной школы уделяется значительное внимание как со стороны методистов, так и самих педагогов.

Методика обучения учащихся текстовым задачам на движение разрабатывалась в исследованиях В.И. Арнольда, Н.Я. Виленкина, В.Г. Фридмана и других отечественных педагогов-математиков. Среди современных исследований в этой области можно отметить таких авторов, как: Г.И. Богачева, Т.П. Григорьева, Л.Г. Петерсон, предложивших различные способы записи текста таких задач, в частности, схематического моделирования процесса движения тел и величин, характеризующих их движение. Данная тема достаточно хорошо исследована также в трудах по теории и методике обучения математике в начальных классах таких авторов, как: М.А. Бантовой, А.В. Белошистой, М.В. Богдановичем, Н.Б. Истоминой, М.И. Моро, А.М. Пышкало, С.Е. Царевой.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим и проанализируем разные методические подходы в обучении младших школьников решению типовых задач на движение (встречное и в противоположном направлении). На данный момент в методике преподавания математики в начальных классах можно выделить два методических подхода. При первом методическом подходе (авторы М.В. Богданович, Л.П. Кочина) рассматривается более подробно каждый вид задачи на движение в отдельности. Каждому виду задач на движение отводится отдельный урок, на котором более детально разбирается ход решения задачи и рассматриваются разные способы ее решения, а на последующих уроках отрабатываются умения школьников в решении подобных задач. Такой подход мотивирован тем, что у младших школьников возникают некоторые затруднения в усвоении всех трех видов задач на движение, а также недостаточностью времени на уроке для того, чтобы разобрать и записать все пять решений, так как две задачи имеют по два решения, а одна задача – одно решение.

При втором методическом подходе (автор П.М. Эрдниев) ознакомление с решением всех трех типов задач на движение предлагается рассматривать на одном уроке одновременно, так как эти задачи по отношению друг к другу являются взаимообратными. Основой данной методики формирования у младших школьников умений решать стандартные задачи на движение является использование дидактического приема сравнения. Этот методический прием является одним из компонентов теории укрупнения дидактических единиц при обучении младших школьников математике, разработанной данным автором. При таком подходе обучающихся приобщают к творческой работе, так как тексты последующих двух обратных задач они могут составить по чертежу, внося предварительные изменения в первоначально сделанный чертеж, согласно требованию обратной задачи. Ход решения каждой последующей задачи на движение становится более понятным школьникам и считается также одним из способов проверки исходной (условно ее назовем «прямой») задачи на движение. Аналогичной точки зрения придерживаются известные методисты в области математики: М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.И. Моро, А.В. Белошистая, Н.Б. Истомина.

При любом подходе в методике работы над текстовыми задачами, в частности, над типовыми задачами на движение предусматривается подготовительная работа, так как нельзя начинать работать с новым материалом, не имея определенной базы знаний у младших школьников. Подготовкой к решению типовых

задач на движение является обобщение представлений учащихся о движении как некотором процессе, введение понятия «скорость движения» как расстояние, пройденное за единицу времени, знакомство с различными единицами измерения скорости и формирование четкого представления школьников о существующей зависимости между скоростью, временем и расстоянием [1; 2; 4].

Раскроем подробнее работу на подготовительном этапе. Понятие «скорости» конкретизируется в процессе решения простых задач на движение объектов. В текстах этих задач пока не используется термин «скорость». Например: «Пешеход за три часа прошёл 15 км. В каждый час он проходил одинаковое расстояние. Сколько километров пешеход проходил в час?», или «Электропоезд за 10 минут прошёл 5 км, проходя каждую минуту одинаковое расстояние. Сколько километров проходил электропоезд в одну минуту?», или «Спортсмен пробежал 100 метров за 10 секунд, пробегая каждую минуту одинаковое расстояние. Сколько метров он пробегал за 1 секунду?». После решения подобных задач детям сообщается, что расстояние, пройденное за единицу времени (1 час, 1 мин, 1 сек), называется скоростью движения. В процессе решения задач на движение формируется представление обучающихся о некоторых средних скоростях движения тел: пешехода, велосипедиста, теплохода, автомобиля, а также представление о равномерном и неравномерном движении. После того, как дети усвоили понятие «скорость», они приступают к раскрытию и усвоению связи между тремя величинами, характеризующими движение: скоростью, временем и расстоянием. Усвоение этой связи происходит при решении следующих простых задач на равномерное движение. Например, решая первую простую задачу «Товарный поезд двигался со скоростью 40 км/ч. Какое расстояние он пройдет за 3 ч?», школьники узнают, что если известна скорость тела и время его движения, то можно найти расстояние, умножая скорость на время, что позволяет решение простой задачи записать так: $40 \cdot 3 = 120$ (км). Помогает детям правильно выбрать арифметическое действие в решении сделанный чертеж к задаче, по которому видно, что за каждый час поезд проезжал 40 км. А так как в пути он находился 3 ч, поэтому отрезок, обозначающий расстояние, которое поезд проехал, разделен на три равные части. Решение первой простой задачи на движение сводится к нахождению суммы одинаковых слагаемых, а это и есть действие умножение. Решение второй простой задачи на движение позволяет вывести с детьми правило нахождения времени по известной скорости и известному расстоянию, которое пройдено телом. Например, решение задачи «Черепаха двигалась со средней скоростью 5 м/мин. Сколько времени она затратила, пройдя расстояние в 15 м?» позволяет время найти, разделив расстояние на скорость. Текст второй простой задачи на движение можно несколько переформулировать и это может натолкнуть детей на правильный выбор действия в ее решении: «Черепаха преодолела расстояние в 15 м, проходя по 5 м за каждую минуту. Сколько минут она затратила на весь путь?». Такая переформулировка текста должна напомнить школьникам формулировку текстов задач на деление, которые они ранее решали. Вторая простая задача относится к виду простых задач на деление - деление по содержанию, так как в ней нужно определить сколько раз по 5 м содержится в 15 м. Поэтому мы должны 15 м разделить на 5 м. Это можно доказать, построив с детьми отрезок (расстояние) длиной в 15 клеток (15 м) и затем делить его по 5 клеток (по 5 м). Количество делений на отрезке и будет показывать то время, которое было затрачено на весь путь при движении объекта. Тогда решение второй задачи запишется так: 15:5= 3 (мин). И, наконец, в третьем случае при известном расстоянии и времени движения можно найти скорость объекта также действием деления. Например, дана задача: «Слон был в пути 10 мин и прошел расстояние в 1000 м. С какой средней скоростью двигался слон?». Аналогично проделанная работа как и при решении второй простой задачи на движение может подвести школьников к выводу, что скорость находится делением расстояния на время: $1000 : 10 = 100$ (м/мин). Ведь последняя задача относится к виду простых задач - деление на равные части. Если оформить чертеж по тексту задачи, то будет видно детям, что весь путь разделен на 10 равных частей (10 мин), а нужно определить, сколько метров пройдено слоном за каждую минуту, т.е. его скорость.

Для лучшего запоминания этих трех правил, можно использовать следующие схемы в работе при решении простых задач на движение [4, с. 126]: Скорость · Время = Расстояние

Расстояние : Время = Скорость

Расстояние : Скорость = Время.

Учитель также может обратить внимание детей, что эти три записи иллюстрируют давно известную им связь между умножением и делением: чтобы найти неизвестный множитель, нужно произведение разделить на известный множитель.

Затем вводятся составные типовые задачи на встречное движение объектов и движение объектов в противоположном направлении (удаление объектов друг от друга), на движение объектов в одном направлении. Кроме того, учащиеся работают над задачами на движение, которые по способу решения можно отнести к задачам на пропорциональную зависимость. Однако следует помнить, что при ознакомлении с задачами на движение недопустимо заучивание приемов решения задач с прямо и обратно пропорциональной зависимостью.

Остановимся на рассмотрении организации работы по обучению младших школьников с решением типовых задач на встречное движение и на движение в противоположном направлении. Основой методики обучения решению задач на «встречное движение» (или «движение в противоположном направлении») являются четкие представления обучающихся о скорости равномерного движения, уточнение и обобщение которых происходит на уроках, специально выделенных для рассмотрения этого вопроса. Основываясь на жизненных наблюдениях, с детьми выясняем и иллюстрируем смысл выражений «двигались навстречу друг другу», «двигались в противоположных направлениях», «вышли одновременно из двух пунктов и встретились через … часов» [3, с. 10]. Очень важно сформировать у школьников правильное представление об одновременном движении двух тел. Важно, чтобы дети уяснили, что если два тела вышли одновременно навстречу друг другу, то до встречи они будут находиться в пути одинаковое время и пройдут вместе все расстояние. Чтобы дети осознали это, следует включать в работу с детьми задачи-вопросы, аналогичные следующим:

- Два велосипедиста выехали в одно и то же время навстречу друг другу и встретились. Что можно сказать о времени, которое пробыл в пути до встречи каждый велосипедист?

- Из Москвы и Тулы выехали одновременно навстречу друг другу два автобуса и встретились через 2 часа. Сколько времени был в пути до встречи каждый автобус?

После такой подготовительной работы можно начинать знакомить детей с решением типовых составных задач на встречное движение. Целесообразно наглядно изображать тексты подобных задач, т.е. использовать

прием графического моделирования текста решаемой задачи. При построении чертежа следует соблюдать соотношение длин отрезков, иллюстрирующих пройденные расстояния объектов, в частности, «до встречи», обращая внимание на скорости объектов. Применение графического моделирования (чертежа) в процессе работы с такими задачами способствует тому, что решаемый представляет ситуацию, отраженную в задаче, и впоследствии правильно осуществляет ход решения задачи при его анализе по заданному чертежу [2].

Аналогично следует иллюстрировать на схематическом чертеже задачи на движение в противоположном направлении и показать детям, что после встречи, если скорости тел не менялись, удаляться друг от друга они будут с той же скоростью, с которой сближались. Следовательно, скорость удаления (как и скорость сближения) также равна сумме скоростей движущихся тел. На последующих уроках проводится работа по закреплению умения решать задачи рассмотренных видов. Здесь так же, как и при решении других задач, полезно предлагать различные упражнения творческого характера. В частности, можно детям поставить следующие вопросы для размышления: «Могли ли велосипедисты (теплоходы, пешеходы) встретиться на середине пути? При каких условиях? Если велосипедисты после встречи будут продолжать движение с той же скоростью, то какой из них придет раньше к месту выхода другого велосипедиста?» [4].

Ознакомление с задачами на движение в противоположных направлениях может быть проведено аналогично введению задач на встречное движение. Проводя подготовительную работу, надо, чтобы обучающиеся пронаблюдали движение двух тел (пешеходов, автомашин, катеров и т.п.) при одновременном выходе их из одного пункта. Ученики должны заметить, что при таком движении расстояние между движущимися телами увеличивается. При этом надо показать школьникам, как выполняется правильно схематический чертеж к таким задачам, пользуясь которым удобно будет впоследствии провести разбор задачи и показать разные способы ее решения.

Закрепление решения таких задач осуществляется посредством включения в содержание уроков задач на различные виды движения и решение их разными способами с последующим отбором наиболее рационального из них. Эффективны будут на данном этапе работы упражнения по составлению задач на движение. В качестве исходного материала может использоваться таблица с данными значениями величин, характеризующих движение объектов, и соответствующие числовые выражения.

Например, дается следующая таблица:

Скорость	60 км/ч	75 км/ч
Время	4 ч	4 ч

Предлагается обучающимся, используя данные таблицы, составить текстовые задачи, которые решаются так, как записаны выражения: 60·4; 75·4; (60+75):4; (75-60)·4. Полезны на этапе закрепления упражнения на составление обучающимися задач на движение с последующим их решением, или составление и решение задач по их краткой схематической записи, или преобразование исходной задачи на движение в обратную ей задачу с последующим решением.

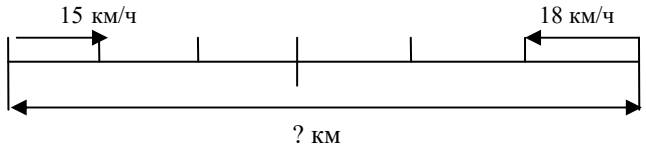
В методике авторов М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой, М.И. Моро, А.В. Белошистой, Н.Б. Истоминой работа над типовыми задачами на встречное движение и движение в противоположном направлении придерживается технологии укрупнение дидактических единиц (УДЕ) автора П.М. Эрдниева. Данный подход основан на рассмотрении трёх взаимообратных задач на движение одновременно на одном уроке путём преобразования одной задачи в другую, что позволяет, тем самым, осуществить контроль за ходом решения предыдущей задачи. Однако в методической системе Эрдниева П.М. подача учебной информации выдается блоком с использованием дидактического приема сравнения. Психофизиологические истоки данного направления восходят к исследованиям И.П. Павлова, который утверждал, что противопоставление ускоряет, облегчает наше здоровое мышление. Многие учителя справедливо именуют эту систему кратко «методика обратных задач» или «триада задач». Здесь делается акцент на стратегию понимания, а не на частные упражнения или поэтапные. Ключевой элемент технологии УДЕ - это упражнение-триада, элементы которой рассматриваются на одном занятии: исходная задача; ее обращение; обобщение. В работе над задачей отчетливо выделяются четыре последовательных и взаимосвязанных этапа:

1) составление краткой записи (чертежа) к тексту задачи или по краткой записи составить текст задачи;
2) решение задачи (оформление выражением);
3) проверка ответа (контроль);
4) составление и решение обратной задачи.

Традиционное же обучение ограничивается большей частью вторым из указанных этапов. Обучающемуся надо только решить задачу, а в методике Эрдниева П.М. прямая и обратная задача сращиваются в крупную мыслительную единицу, в логическое образование, где поневоле участвуют умственные старания личности обучаемого. Это и есть активный приём самостоятельного приобретения знаний [6].

Проиллюстрируем вышесказанное на примере решения задач на встречное движение. На одном уроке вводятся все три вида задач на встречное движение, получая новые задачи путем преобразования данных в обратные. Такой прием позволяет детям самостоятельно найти решение, поскольку задача нового вида будет получена из задачи, уже решенной детьми. Учитель читает задачу, например: «Из двух поселков одновременно навстречу друг другу выехали 2 велосипедиста и встретились через 3 часа. Один ехал со скоростью 15 км/ч, а второй – 18 км/ч. Найти расстояние между поселками». Далее учитель задает вопросы по тексту задачи: «Что известно о движении велосипедистов? Что надо узнать? Пусть это будет поселок, из которого выехал первый велосипедист (учитель выставляет в наборное полотно карточку с римской цифрой «I»). А это поселок, из которого выехал второй велосипедист (выставляет карточку «II»). Двое из вас будут велосипедистами (выходят два ученика). С какой скоростью ехал первый велосипедист? (15 км/ч). Это твоя скорость (учитель дает карточку, на которой написано число 15). С какой скоростью ехал второй велосипедист? (18 км/ч). Это твоя скорость (дает второму ученику карточку с числом 18). Сколько времени они будут двигаться до встречи? (3 часа). Начинайте двигаться. Прошел час (дети вставляют одновременно свои карточки в наборное полотно). Прошел второй (третий) час. (Дети вставляют карточки). Встретились ли велосипедисты? (Встретились). Почему? (Шли до встречи 3 часа). Обозначим место встречи (вставляет

флажок). Что надо узнать? (Все расстояние). Обозначим его вопросительным знаком». На доске открывается заранее заготовленная краткая запись текста задачи в виде чертежа:



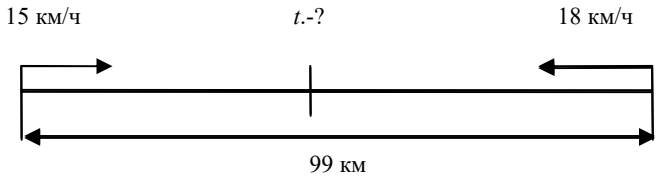
Обучающимся предлагается, пользуясь схематическим чертежом, пересказать текст задачи. В это время учитель в строку выписывает все числовые исходные данные задачи (неизвестную величину обозначает пустым квадратом):

15 км/ч 18 км/ч □ 3 ч

Затем учитель вместе с детьми осуществляет поиск решения задачи, отталкиваясь от данных задачи, и постепенно подводит их к постановке главного вопроса задачи (синтетический способ разбора задачи). В результате на доске появляется запись решения задачи выражением. В зависимости от того, как будут сформулированы учителем вопросы по ходу разбора, решение этой задачи может быть записано по- разному. Первый раз, когда решается такая задача, следует рассмотреть с детьми два подхода к записи ее решения:

$$15 \cdot 3 + 18 \cdot 3 = 99 \text{ (км) или } (15 + 18) \cdot 3 = 99 \text{ (км)}.$$

Полученный ответ вписывается в пустую клетку. Затем учитель изменяет условие задачи, используя тот же чертеж:

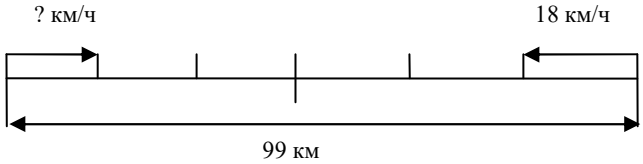


Дети составляют задачу по этому чертежу. Выясняется, что данная задача по отношению к первой является обратной задачей. Далее учитель поступает так же, как и в предыдущей задачи, т.е. выписывает в строку исходные ее данные под исходными данными первой задачи (назовем ее условно прямой задачей) и получается следующая запись:

15 км/ч 18 км/ч □ 99 км

Затем коллективно разбирается решение данной задачи (выбор способа решения обратной задачи становится более понятным детям после решения прямой задачи) и на доске появляется новое выражение, являющееся решением первой обратной задачи: 99 : (15 + 18) = 3 (ч).

Аналогичная работа проводится со второй обратной задачей. Чертеж к новой задаче выглядит так:



Выписываются исходные данные в строку, неизвестное выделяется пустым квадратом (15 км/ч или 18 км/ч):

18 км/ч 3 ч □ 99 км

Решение второй обратной задачи может быть записано так же как и решение прямой задачи двумя способами (каждый способ разбирается вместе с детьми): (99 - 18·3) : 3 = 15 (км/ч) или 99 : 3 – 18 = 15 (км/ч). Каждому действию в выражении дается устное пояснение.

На последующих уроках проводится работа по закреплению умения решать задачи рассмотренных видов. Теперь в качестве прямой задачи может выступать любая из обратных задач.

Аналогично проходит знакомство с типовыми задачами на движение в противоположном направлении. Ознакомление с задачами на движение в противоположном направлении полностью построено на их сравнении с известными младшим школьникам задачами на встречное движение. Это обосновывается тем, что оба вида задач на движение имеют одинаковые способы нахождения расстояния, времени и скорости. Во время первичного закрепления автор технологии УДЕ предлагает использовать параллельное сравнение задач на встречное движение и движение в противоположном направлении и решать их одновременно. Используемый метод сравнения при решении задач на движение способствует установлению глубоких связей между ранее решаемыми задачами и задачами новыми, помогает увидеть аналогию в способах их решения [5, с. 14].

Выводы. Таким образом, с целью формирования у младших школьников умений в решении типовых задач на движение (встречное и в противоположном направлении) применяются в методике обучения два

подхода. Согласно первому подходу на каждом уроке рассматривается отдельно каждый вид задачи на движение, разные способы их решения, а на последующих уроках отрабатываются умения школьников в решении подобных задач. Второй методический подход основан на методике, разработанной П.М. Эрдниевым, согласно которому обучение строится на блочной подаче материала, т.е. на укрупнении дидактических единиц. Обучение решению стандартных задач на движение строится путём решения трёх взаимообратных задач, поэтому такой метод еще по-другому называется методом обратных задач. В основе данной методики лежит дидактический прием сравнения. Этот подход в методике считается более эффективным, так как знания, поданные в сравнении, усваиваются младшими школьниками намного прочнее. Это установлено психологами и это подтверждает практика.

Литература:

1. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие для учащихся школьных отделений педагогических училищ. / М.А. Бантова, Г. И. Бельтюкова. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А.В. Белошистая. - М.: Владос, 2016. - 456 с.
3. Дятлов, В.Н. Технологии решения задач: лекция 1. Текстовые задачи на движение и работу / В.Н. Дятлов, В.С. Абатурова // Математика. Первое сентября. - 2012. - № 5. - С. 9-16.
4. Корчевская, О.П. Обучаем математике. Методика работы над задачами. – Тернополь: Путешественник, 2008. – 160 с.
5. Скворцова, С.О. Решение задач на движение в одном направлении на основе приема сравнения // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С. 14-17
6. Эрдниев, П.М. Обучение математике в школе. Укрупнение дидактических единиц. Книга для учителя / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев.– Москва: АО «СТОЛЕТИЕ», 1996. – 320 с.

Педагогика

УДК 811: 371.3

кандидат педагогических наук, профессор Барабанова Галина Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат педагогических наук, доцент Корж Татьяна Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ: АНАЛИЗ АУДИТОРНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье анализируется одна из важных для иноязычного обучения в условиях неязыкового вуза форм аудиторного дискурса, а именно постановка вопросов к содержанию профессионально-ориентированных текстов. Рассматривается типология текстовых вопросов, их воздействие на смысловое восприятие читаемого и методический потенциал. На основе анализа семи учебных пособий по английскому языку для различных специальностей выявляются основные тенденции в организации проверки понимания читаемого с помощью вопросов к профессионально-ориентированным текстам.

Ключевые слова: аудиторный дискурс, понимание текста, профессионально-ориентированный иноязычный текст, типы вопросов к тексту.

Annotation. Due to the importance of classroom discourse, this study attempts to review one of the most efficient forms of ESP classroom discourse in educational setting of a non-linguistic university, namely types of questions to ESP texts and their role in enhancing ESP texts comprehension. The analysis of seven ESP books aimed for various target groups of tertiary students showed the main tendencies in checking comprehension of ESP texts through different types of text questions.

Keywords: classroom discourse, reading comprehension, ESP texts, types of questions.

Введение. Аудиторный дискурс (*classroom discourse*) представляет собой вербальное взаимодействие преподавателя со студентами на занятии и несет в себе мощный обучающий потенциал, делая преподавателя посредником между обучающимися и получаемыми знаниями. Такого рода посредничество становится особо значимым в условиях иноязычного обучения и помогает преподавателю и самому студенту определить насколько успешно последний может участвовать в иноязычной коммуникации. Аудиторный дискурс на занятии по иностранному языку характеризуется разнообразными видами и способами вербального взаимодействия преподавателя с группой - от похвалы преподавателя за правильный ответ до инструкций к упражнениям. Многофункциональность аудиторного дискурса и его возможности в углублении понимания традиционно привлекало внимание американских методистов [12, 13, 14].

Наиболее значимым для условий неязыкового вуза является вопросно-ответное взаимодействие преподаватель-студент при работе с иноязычным профессионально-ориентированным текстом. Именно постановка вопросов помогает преподавателю проверить понимание прочитанного, обратить внимание на проблемы, поднятые автором, подчеркнуть связь авторских идей с современным положением дел в описываемой действительности, отметить достоинство и недостатки авторского текста, снять лексико-грамматические трудности. Обучающимся, в свою очередь, они помогают понять текст, углубить знания, выделить главное и найти у себя слабые места, пробелы и стремится их устранить. Постановка вопросов самим студентом отражает активность его мысли, глубину и правильность понимания. Правильно заданный вопрос заставляет студентов глубоко задуматься над прочитанной проблемой, что способствует развитию его интеллектуальных навыков.

Вот почему еще в Советском Союзе вопросно-ответной форме работы с профессионально-ориентированным текстом уделялось большое внимание и психологами и методистами. Так, Л.П. Доблаев рассматривал любой профессиональный текст как сумму ответов на определенные вопросы и считал, что именно эти ответы и составляют смысловую структуру текста. По его мнению, если студент может задать

вопросы к тексту, то это свидетельствует о его понимании прочитанного [5]. Известна также работа В.Б. Райцина, который предлагал каждому тексту заранее подготовленные вопросы на родном языке [10]. Поиск студентами-читателями помогало, по его мнению, глубже осмыслить содержание текста. Однако, идея этих авторов не были широко восприняты исследователями, полагавшими, что вопросы к тексту на родном языке отнюдь не выполняют функцию семантизации текста, а просто представляют скрытую подсказку студенту. Тем не менее, эти работы, так или иначе, рассматривали аудиторный дискурс с позиций его функции.

Цель данной статьи - выявить основные тенденции в постановке вопросов к профессионально-ориентированным текстам современных учебных пособий и их типологию, определить эффективность и качество самих вопросов для обучения студентов неязыковых вузов.

Изложение основного материала статьи. Нами были проанализированы семь популярных учебных пособий по английскому языку по различным специальностям (микроэлектроника, энергетика, экономика, строительное дело, физкультура, юриспруденция, морское дело). Такое разнообразие специальностей было выбрано для большей представительности и доказательности исследования. При анализе вопросов к текстам этих учебных пособий, мы опирались на таксономию Бенджамина Блума, который выделял семь типов вопросов: *Knowledge questions, Comprehension question, Application question, Analysis question, Synthesis question, Evaluation question, Affective questions* [11]. Ниже представлена таблица типологии послетекстовых вопросов, взятых из рассматриваемых учебных пособий по английскому языку.

Таблица 1

Типология вопросов к профессионально-ориентированным текстам

Тип вопроса	Значение	Пример
Knowledge или wh-questions (фактологические вопросы)	простые вопросы к фактам из текста	*When was the first nuclear reactor created?*
Comprehension question (вопросы на понимание)	вопросы, которым нужно дать объяснение, привести пример, обобщить понятие своими словами	*What was the contribution of Marie Curie to nuclear physics?*
Application question (прикладные вопросы)	вопросы на применение уже имеющихся знаний (использование правил, фактов, каких-либо принципов)	*Why is the use of aircrafts so significant?*
Analysis question (аналитические вопросы)	требуют объяснений, обоснований точки зрения, широких обобщений	*What factors do you believe cause the climate changes?*
Synthesis question (синтетические или обобщающие)	требуют совместных размышлений	*What might happen if you combine X with Y?*
Evaluation question (оценочные вопросы)	требуют принятия решения	*What criteria would you use to assess ...?*
Affective questions (эмоциональные вопросы)	предлагают выход в беседу эмоциональные и оценочные вопросы на выяснение личных предпочтений читателя	*How would you define a good electric machine for continuous operation?*

В учебном пособии по английскому языку Л.П. Зайцевой и М.А. Бух [6], предназначенном для студентов радиоэлектронных специальностей использовались материалы оригинальных английских и американских источников, что, безусловно, выгодно отличает его от других учебных пособий.

Разделы пособия имеют однотипную структуру и включают по четыре достаточно объемных текста, отличающихся по характеру представленного материала: от более общего содержания (*Electronics and microelectronics*) до более специфичного (*Semiconducting materials engineering progress*), что сказывается на характере вопросов. Авторы предприняли попытку разнообразить палитру вопросов, начиная с фактологических вопросов (*Who has made a great contribution to the study of semiconductor physics? What is a storage device? What are the most important characteristics of memory?*), до аналитических (*Why is the size of transistors of prime importance?, Why do we call epitaxial growth of crystals unique?*).

Преобладающим типом вопросов являются вопросы на понимание текста: *What has allowed the integration of more and more devices on the same chip? What were the first electronic memories like? What were their drawbacks? What are research laboratories aimed at?* Среди послетекстовых вопросов выделяется многочисленная группа вопросов, которые на первый взгляд можно отнести к вопросам на понимание или даже к аналитическим вопросам. Все они имеют следующую структуру: *What would you say about…?* Однако, ответы на них лежат на поверхности и все, что нужно студенту, это просто найти по ключевым словам соответствующее предложение в тексте и зачитать его, возможно даже не вникая в суть самого вопроса и ответа. На самом деле, это все те же фактологические вопросы, однако форма постановки производит эффект личностной коммуникации, что имеет особую ценность в иноязычном обучении.

Такие разноплановые послетекстовые вопросы в рассматриваемом учебном пособии способствуют более глубокому пониманию прочитанного, заставляют студентов думать и помогают выйти на дискуссию и обсуждение. Задавая такие вопросы в аудитории, преподаватель сможет привлечь внимание студентов, помочь понять им текст и разобраться в том, что может быть неизвестно или непонятно для них. Однако усложнение типов вопросов к профессионально-ориентированным текстам ставит преподавателя перед необходимостью самому более глубоко понять текст, содержание которого выходит за рамки его профессиональной подготовки. И тут ему на помощь могут прийти коллеги с профильных кафедр и тщательная самоподготовка.

Следующее учебное пособие предназначено для студентов энергетических специальностей [8] и, в отличие от вышерассмотренного пособия, состоит из небольших текстов (до двух абзацев) и фактологических вопросов: *What elements does a circuit consist of? What is the function of a voltage source? What is the function of a conductor? What is the function of a resistor?* Понятно, что поиск ответа не представляет никакой трудности для студента. И чтение и проверка понимания прочитанного в таком случае носит формальный, поверхностный характер, не углубляя знания обучающихся, а проверяя скорее их внимательность и способность ориентироваться в тексте, что облегчается еще и последовательной постановкой вопросов по содержанию текста. Все же автор предпринимает робкие попытки выйти из круга голых фактов и задает вопросы на понимание: *What is the difference between a low-pass filter and a high-pass filter?* Но вопросы такого типа являются скорее исключением, чем правилом. Следует отметить еще один методический просчет – это количество вопросов: так как группы по изучению иностранных языков состоят минимум из 12 человек, то часть студентов просто не имеют возможности участвовать в обсуждении текста даже формально.

В учебном пособии для студентов экономических специальностей [9], каждый урок состоит из трех текстов, но только в первом тексте, назовем его текст А, автор предлагает ответить на ряд вопросов, другие тексты студенты читают самостоятельно без каких-либо дополнительных вопросов или упражнений. Количество вопросов варьируется от шести до восьми, и большинство из них являются фактологическими вопросами, на которые легко найти ответ в тексте: *What do most introductory books on Economics begin by? What does Economics study? What does it limit itself to?* Чтобы каким-то образом пробудить умственную активность студентов, эти вопросы целесообразно было бы сделать предтекстовыми, что помогло бы преподавателю организовать беседу со студентами и разнообразить привычный ход занятия. В девятом уроке, уже в конце учебного курса, автор неожиданно предлагает студентам самостоятельно поставить вопросы различного типа и прочитать другие два текста, в которых так же нет послетекстовых вопросов, что на наш взгляд нарушает общедидактический принцип системности обучения.

В учебнике по английскому языку для студентов строительных специальностей [4], напротив, после первых двух текстов вопросов нет, они появляются только после третьего текста. Количество вопросов пять – восемь, и они принадлежат к первым двум типам – фактологические и на понимание: *What does a construction process involve? How many types of construction are there? Who ensures positive end result of construction projects? Where was V.G. Shukhov born?*

Хотя встречаются немногочисленные вопросы, которые можно отнести к категории аналитических вопросов (*Why is Joan Smeaton regarded as the father of the civil engineering profession? What was Joan Smeaton's research into power sources? Why is the death of Joan Smeaton's influence on civil engineering phenomenal? What led to the founding of the Intuition of Civil Engineers?)* и вопросов на применение *(What is the difference between CAD and CAAD? How is graphical approach used in the design process?).* Вопросы последнего типа также задаются перед некоторыми текстами*: What types of foundation do you know? What is a shallow foundation? What types of shallow foundation do you know?* Данные вопросы предполагают, что студент уже знаком с данной темой и направлены на применение уже имеющихся знаний.

Следует отметить, что вопросы, на которые автор обычно предлагает ответить после прочтения первого текста, легче и относятся к фактологическим. В свою очередь вопросы после второго текста более сложные, чаще относятся к вопросам на понимание, рассчитаные на то, что студент уже хоть немного разбирается в теме.

В учебном пособии по английскому языку для физкультурных специальностей [2] содержатся небольшие тексты для чтения и вопросы, поиск ответов на которые не требуют больших усилий от студентов ни по количеству (встречаются всего четыре), ни по качеству (все они фактологические): *When did they first win the world championships? When did they get married? When were their last Olympics?* Некоторые тексты в данном учебнике идут без вопросов, то есть студенту необходимо просто прочитать текст.

Мы также сравнили два учебника по английскому языку для морских специальностей [3; 7]. Четко прослеживается тенденция: автор первого учебника предлагает ответить на вопросы второго типа (вопросы на понимание), отвечая на такие вопросы студенту нужно дать объяснение, привести пример, обобщить понятие своими словами. Данные вопросы могут вывести класс на дискуссию, способствуют лучшему усвоению материала и позволяют студентам подумать, высказать свое мнение: *What should a ship do to call a pilot? Where may a pilot board the ship? Why is the traffic separation area sometimes divided into 3 lanes? Why should the towing and towed vessels communicate with each other?*

Авторы второго учебного пособия предлагают в основном вопросы к фактам, они встречаются чаще, чем другие типы вопросов: *How many departments are there on board ship? Who is the head of the Deck Department? Who is the head of the Engine Department? Who keeps watch on the navigating bridge?* И это несмотря на то, что на них студенту легче дать ответ, данные вопросы не приведут к дискуссии и не углубят знания обучающихся по изучаемому вопросу, поскольку ответы на такой тип вопросов уже имеются в самом тексте и все, что нужно сделать студенту, это механически найти его. Однако встречаются и «нетипичные вопросы» (*What did you learn from the text about the history of St. Petersburg? What can you say about the development programme of the port?),* которые мы относим к аналитическим вопросам и которые ранее не встречались в этом учебнике.

Авторы учебника английского языка для юристов [1] рекомендуют отвечать студентам на вопросы разного типа, однако опять преобладают вопросы на понимание: *What kind of laws regulates interaction between people? Why do governments make and enforce laws? How can one tell public laws from civil laws? Which issues influence governments in the implementation of justice?* Также есть фактологические вопросы: *Where is common law adopted? How is a particular legal system formed? When does a government revise the legal system? What features are specific to common law?.* К ним добавляются аналитические вопросы: *Why is the burden of proof in a criminal case greater than in a civil case? How do you qualify as a solicitor относится к analysis questions? Why do some laws appear to contradict common sense? Why does Britain differ from other European countries? Why is continental law developed in the most Asian and African countries?*

Итак, результаты нашего исследования выявили следующую закономерность: вопросы второго типа (*Comprehension questions*) преобладают в большинстве текстов и их число составило 106, затем идут фактологические вопросы к фактам (*Knowledge questions*), их число составило 100, аналитические вопросы

(*Analysis questions*) − 18, вопросы на применение (*Applications questions*) – 6, эмоциональные вопросы (*Affective questions*) – 1.

То, что превалируют вопросы первых двух типов, вполне объяснимо, поскольку преподаватель-лингвист ставит в качестве главной методической задачи выяснить, поняли ли студенты текст и как поняли. К сожалению, эти вопросы не способны дать полного понимания текста, раскрыть его суть и донести посыл автора. Большинство студентов скорее запомнят из текста лишь факты, имена и, возможно, базовые понятия, но не будут созданы условия для глубокого проникновения в смысл профессионально-ориентированного текста, и не произойдёт личностное «переокрытие» профессиональных знаний.

Вопросы более высокого уровня встречаются реже скорее в силу недостаточной сформированной предметной компетенции преподавателя, недостатка времени и слабого уровня владения иностранным языком студентами. Обучающимся младших курсов чаще всего не хватает знаний, чтобы построить предложение, ответить грамотно на вопрос, некоторые из них еще не преодолели языковой барьер, а некоторые просто боятся ошибиться.

Но мы считаем, что от типа вопросов зависит глубина понимания текста, и основной функцией аудиторного дискурса является проверка понимания прочитанного. Вопросы, которые заставляют студентов глубоко задуматься, способны развить знания и когнитивные навыки обучающихся лучше, чем вопросы, требующие фактов и точных ответов. В идеале преподаватель должен стремиться к использованию вопросов, требующих установление причинно-следственных связей в изложенной информации, так как только такие вопросы могут вывести студентов на дискуссию по содержанию прочитанного (*Why? What if?*).

Выводы. Выборка составила восемь учебников разных технических специальностей, используемых в вузовской практики для формирования навыков понимания профессионально-ориентированных текстов. Проведенный анализ позволяет сделать ряд интересных выводов:

Авторы учебников рекомендуют отвечать на вопросы первых двух типов, а вопросы более высокого уровня, способные углубить понимание прочитанного, осмыслить текст и запомнить его, встречаются весьма редко. Причина такого положения дел видится в слабой предметной компетенции авторов текста и преподавателей английского языка. Для того чтобы организовать дискуссию по содержанию текста и тем самым научить студентов думать на английском языке пусть даже в ограниченном объеме преподавателю (а точнее, преподавательнице) просто не хватает знаний предмета.

Как правило, преподаватель руководствуется на аудиторном занятии именно вопросами из учебника, как по вышеизложенной причине, так из-за дефицита времени. Кроме того, не следует забывать, что аудиторное занятие по иностранному языку всегда носит в методическом плане многоцелевой характер.

И фактологические вопросы (*Comprehension questions)* и вопросы на понимание (*Knowledge questions)* несмотря на их популярность носят поверхностный характер, поскольку направлены лишь на поиск фактов, которые были указаны в тексте, и не задействуют весь спектр когнитивных возможностей обучающихся.

Литература:

1. Английский язык для юристов : учебник и практикум для академического бакалавриата / И.И. Чиронова [и др.]; под общ. ред. И.И. Чироновой. - Москва: Издательство Юрайт, 2016. - 399 с.
2. Баженова, Е.А., А.Ю. Гренлунд, Л.Я. Ковалева, А.В. Соколова. Английский язык для физкультурных специальностей. English for Students of Physical Education / – М.: Академия, 2006. – 352 с.
3. Бобровский, В.И. Деловой английский язык для моряков». – М.: 1984. – 208 с.
4. Гарагуля, С.И. Английский язык для студентов строительных специальностей. Learning Building Construction in English / Учебное пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 347 с.
5. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. - М.: Прогресс, 1982. - 176 с.
6. Зайцева, Л.П., М.А. Бух Микроэлектроника: настоящее и будущее / Учебное пособие по английскому языку для технических вузов. – 2-е изд. исправленное и дополненное – Москва: Высшая школа, 2005. – 263 с.
7. Китаевич Б.Е., Сергеева М.Н., Каминская Л.И., Вохмянин С.Н. Учебник английского языка для моряков // Моск. гос. акад. вод. транспорта. – 6-е изд. – М.: РКонсульт, 2002. – 400 с.: ил. – ISBN 5-94976-004-2.
8. Луговая, А.Л. Английский язык для энергетических специальностей / 5-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2009. – 150 с.: ил. – ISBN 978-5-06-005823-9
9. Португалов, В.Д. Economics. – М.: АСТ, 2002. – 303 с.
10. Райцин, В.Б. Рационализация обучена чтению на иностранном языке / В.Б. Райцин. - ВМФ, 1980. - 86 с.
11. Dalton E. The «New Bloom's Taxonomy» Objectives, and Assessments. 2003. [Электронный ресурс] Elizabeth Dalton / – Режим доступа: http://gaeacoop.org/dalton/publications/new_bloom.pdf (дата обращения 22.02.18)
12. Davis, O.C., and Francis P. Hunkins. textbook questions: What thinking process do they foster? // Pedagogy journal, - 43 (1969). - P. 285-292.
13. Hunkins, Francis P. Teaching through effective questioning. - Boston: Christopher-Gordon publishers, Inc., 1994. - 320 p.
14. Harmer Jeremy. How to teach English. - L: longman, 1998. - 198 p.

УДК 371

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

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Работа посвящена изучению теоретических аспектов феномена профессиональной правовой культуры педагога. В исследовании обозначены составляющие структуры правовой культуры личности, а также структурные компоненты и содержательные показатели правовой культуры профессиональной деятельности педагога. В статье обосновывается актуальность и рассматриваются основные аспекты формирования правовой культуры будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: правовая культура общества, правовая культура личности, профессиональная правовая культура, правовая культура педагога, формирование правовой культуры будущих педагогов, структурные компоненты правовой культуры, правовая культура профессиональной деятельности педагога.

Annotation. The work is devoted to the study of theoretical aspects of the phenomenon of professional legal culture of the teacher. The study identifies the components of the structure of the legal culture of the individual, as well as structural components and substantive indicators of the legal culture of professional activity of the teacher. The article substantiates the relevance and considers the main aspects of the formation of the legal culture of future teachers in the system of their professional training in higher education.

Keywords: legal culture of society, legal culture of the person, professional legal culture, legal culture of the teacher, formation of legal culture of future teachers, structural components of legal culture, legal culture of professional activity of the teacher.

Введение. Среди важнейших доминант формирования правового государства и построения гражданского общества основополагающее значение имеет принцип законности и правопорядка. Реализация данного принципа требует осуществления деятельности, направленной на воспитание высокого правосознания, правовой культуры граждан. В этой связи в современных условиях актуализируется потребность формирования правовой культуры педагогических работников, в систему профессиональных задач которых сегодня включена реализация правового образования и воспитания подрастающего поколения.

Потребность реализации правовой подготовки будущих педагогов в высшей школе в процессе осуществления их профессионального образования требует изучения теоретических аспектов профессиональной правовой культуры педагога, ее сущности и компонентов с целью разработки методической концепции ее формирования в педагогических вузах.

Изложение основного материала статьи. Правовая культура как феномен, по мнению Г.А. Бурнашева, представляет собой многостороннее и многослойное явление. Автор подчеркивает, что под термином «правовая культура» следует понимать «общечеловеческую культуру, воплотившуюся в праве и юридической практике, которая является обязательным элементом гражданского общества, правового государства, а также включает в себя правовую культуру населения, правовую культуру должностных лиц, органов власти и государства в целом» [4, с. 107].

«Современная правовая культура основывается на принципах равенства, свободы и справедливости» [6, с. 194].

В теоретической литературе природа правовой культуры рассматривается в нескольких аспектах:

- оценочном или аксиологическом;
- содержательном;
- конкретно деятельностном.

Многообразие подходов к изучению сущности правовой культуры является закономерным, так как многомерность контекстов бытия правовой культуры требует от науки, с одной стороны, постоянно расширять горизонты ее видения, а с другой, классифицировать и обобщать правовые идеи и принципы.

В широком смысле правовая культура рассматривается как характеристика качественного состояния правовой жизни общества на определенном этапе развития его общественных отношений. Это позволяет охватить и оценить правовую жизнь личности в обществе в целом и основные сферы его проявления.

В структуре правовой культуры исследователи В.И. Каминская и А.Р. Ратинов выделяют следующее компоненты, имеющие свое определенное содержание и качественный уровень:

- право как систему норм, выражающих возведенную в закон государственную волю;
- правосознание как систему духовного отражения всей правовой действительности;
- правовые учреждения как систему государственных органов и общественных организаций, обеспечивающих правовой контроль, реализацию права;
- правовое поведение, деятельность [7, с. 42-43].

Указанная выше обобщенная дефиниция позволяет констатировать наличие в терминологическом аппарате изучаемой проблемы понятия «правовая культура общества» и «правовая культура личности». Обратимся к уточнению указанных понятий.

Правовая культура общества, по мнению Г.А. Бурнашева, «составляет внутреннюю, ментально-духовную сторону правовой системы общества и глубоко пронизывает правосознание, право, правовые отношения, законность и правопорядок, правотворческую, правоприменительную и любую иную юридическую деятельность, регулирует поведение людей, сообразуясь с социокультурными, историческими особенностями различных этносов, выступает инструментом достижения социальной стабильности» [4, с. 108].

Н.О. Дуглас под правовой культурой общества понимает результат социально-правовой активности отдельных личностей, коллективов и других субъектов права; она выступает отправным моментом, базой для

такого рода активности и в целом для правовой культуры личности. По мнению автора, высокий уровень правовой культуры общества является показателем его правового прогресса [6].

Термин «правовая культура личности» Н.О. Дуглас рассматривает как «уровень правовой социализации члена общества, степень усвоения и использования им правовых начал государственной и социальной жизни, Конституции и иных законов. Правовая культура личности означает не только знание и понимание права, но и правовые суждения о нем как о социальной ценности, и главное – активную работу по его осуществлению, по укреплению законности и правопорядка» [6, с. 196].

В то же время правовая культура личности и правовая культура общества взаимосвязаны, так как проявлением содержательного аспекта правовой культуры является конкретный характер отношений человека и общества, проявляющихся в достигнутом уровне совершенства правовых актов, правовой и правоприменительной деятельности и определяющих правосознание и правовое развитие личности, который она реализует в собственной жизнедеятельности.

Правовая культура личности, по словам Г.А. Бурнашева «бывает общей – характерной для всех граждан и специальной – характерной для граждан, занимающихся конкретным видом профессиональной деятельности» [4, с. 108]. Иными словами, речь идет о профессиональной правовой культуре, или правовой культуре профессионала. В контексте нашего исследования целесообразным является изучение феномена правовой культуры педагога как одной из форм профессиональной правовой культуры.

Профессиональная правовая культура представляет собой социально-правовой компонент, обеспечивающий закономерную органическую взаимосвязь между сугубо специализированным профессиональным трудом и социально-правовой сферой профессиональной деятельности специалиста. Профессиональная правовая культура обеспечивает правовую осведомленность, правильную практическую реализацию правовых знаний, правомерное профессиональное поведение специалиста.

В современных социокультурных и экономических условиях проблема разработки теоретических аспектов, содержания и методики воспитания профессиональной правовой культуры весьма актуальна ввиду потребности в специалистах с надлежащим уровнем правовой образованности.

В контексте данного исследования нас интересует феномен профессиональной правовой культуры педагога. Профессиональная правовая культура педагога представляет собой особую форму проявления общей правовой культуры личности, которую специалист последовательно реализует в условиях образовательной среды средствами обучения и воспитания [5].

По мнению Г.В. Ахметжановой и М.А. Довгий, «одним из важнейших элементов личности современного педагога является наличие развитой правовой культуры. Современному педагогу при организации образовательного процесса необходимо действовать в соответствии с требованиями современного законодательства, быть в курсе постоянно меняющихся трудовых, дисциплинарных, административных законодательных решений» [1, с. 119].

В этой связи актуализируется проблема реализации направлений правового образования и правового воспитания будущих педагогов в контексте осуществления их профессионального обучения в высшей школе. Профессиональное обучение, оторванное от правового образования и правового воспитания, теряет свой смысл и сущность, так как сформированность профессиональной правовой культуры является обязательным компонентом профессиональной компетентности современного педагога наряду с наличием культуры педагогического общения, технологической и информационной культуры и специализированных профессиональных знаний.

Профессиональное правовое образование и воспитание будущих педагогов – это комплексный, целенаправленный, педагогически организованный процесс, реализуемый с целью развития профессиональной компетентности будущих специалистов в области образования, достижения правового социально-профессионального сознания, формирования сознательно-активного социального поведения, обеспечивает разработку и внедрение педагогической технологии воспитания необходимой для будущей деятельности профессиональной правовой культуры.

Содержание процесса реализации форм правового образования и воспитания будущих педагогов в контексте их профессионального образования в высшей школе обусловлено структурой правовой культуры.

Структура правовой культуры педагога может быть представлена совокупностью следующих компонентов:

- информационно-эрудиционного (когнитивного);
- аксиологического;
- регулятивно-поведенческого;
- личностного.

Содержание информационно-эрудиционного компонента включает: правовые знания, профессионально-правовые знания, правовую эрудицию, активную правовую позицию в педагогической деятельности, умение осуществлять отбор правового материала, интегрировать общепедагогические, профессиональные и правовые проблемы в каждой ситуации, информационную культуру.

Содержание аксиологического компонента включает: морально-правовые оценочные понятия, правовое сознание, моральную убежденность и устойчивость, навыки правового самовоспитания. Так, в контексте данного компонента формируется основной фактор правовой культуры – правосознание личности, представляющее собой совокупность взглядов, идей, выражающих отношение людей к праву, законности, правосудию, их представление о том, что является правомерным или неправомерным [3]. В научной литературе правовой сознание рассматривается также в значении одной из форм общественного сознания. Формируется правосознание личности под воздействием политического, морального, трудового, экономического и других составляющих процесса общего развития личности [8].

Регулятивно-поведенческий компонент правовой культуры учителя включает правовое поведение, правомерное поведение, правовые отношения.

Содержание личностного компонента включает способность к самоконтролю собственной самообразовательной деятельности, рефлексию, коммуникативную культуру, профессиональную мобильность.

Процесс правового обучения и воспитания педагогов должен реализовываться с опорой на формирование основ правовой культуры, правового мышление, навыков работы с нормативно-правовой документацией, знакомство педагогов с правовым образовательным пространством [2]. В основе

методологии формирования профессиональной правовой культуры доминирующими должны стать общечеловеческие ценности – правовые идеалы, как стержень духовного мира личности.

Выводы. В современных социокультурных и экономических условиях задачами высшего профессионального педагогического образования являются: сформировать у будущих педагогов комплекс необходимых профессиональных знаний, систему профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих их социальную успешность; воспитать высокую социальную ответственность за профессионально-педагогическую деятельность, а также правовую культуру как часть профессионально-педагогической культуры учителя.

Литература:

1. Ахметжанова Г.В., Довгий М.А. Совершенствование правовой культуры педагога на основе метода теоретического моделирования // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 2. – С. 118-122
2. Белякова Н.В. Профессиональная мобильность педагогических кадров как показатель их успешности в условиях перехода на стандарты нового поколения // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2013 – № 2 – С. 13.
3. Болонина С.В. Научно-методические основы преподавания правовых дисциплин в неюридических вузах: автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – Москва, 2000. – 25 с.
4. Бурнашев Г.А. Ценностные аспекты правовой культуры и правовой идеологии, их влияние на правоприменительную политику // Молодой ученый. – 2018. – №48. – С. 107-110.
5. Донец А.Н., Мишин Ю.Д., Шабалин А.В.. Профессиональная культура специалиста и ее формирование в вузе // Профессиональная педагогика: новые идеи и технологии: Материалы межрегиональной научно-методической конференции / Зап.-Сиб.ж.д., СГУПС, СИФ и БД, НТИ МГАЛП,НГМИ. – Новосибирск , 2001. – С. 55-56.
6. Дуглас Н.О. Профессиональная правовая культура - состояние правовой жизни общества // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 193-196.
7. Каминская В.И., Ратинов А.Р. Правосознание как элемент правовой культуры // Правовая культура и вопросы правового воспитания: сб. – М., 1974.
8. Подзолков В.Г. Материалы к курсу лекций по правовому воспитанию. – Тула: ТГПУ им. Льва Толстого, 2001. – 113 с.

Педагогика

УДК 371

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена познавательной деятельности студентов, а также проблеме ее активизации в рамках преподавания истории в высшей школе. В работе проанализирована сущность и структура понятий «познавательная деятельность» и «активизация познавательной деятельности студентов», изучены основные условия активизации познавательной деятельности обучающихся. В исследовании предложены и проанализированы эффективные инновационные технологии, методов и формы активизации познавательной деятельности студентов, которые могут использоваться в контексте преподавания истории в высшей школе.

Ключевые слова: познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности, познавательная активность студентов, методы обучения, педагогические технологии, формы обучения, преподавание истории в высшей школе, будущие специалисты, студенты.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomenon of cognitive activity of students, as well as the problem of its activation in the teaching of history in high school. The paper analyzes the essence and structure of the concepts of "cognitive activity" and "activation of cognitive activity of students", studied the basic conditions of activation of cognitive activity of students. The study proposes and analyzes effective innovative technologies, methods and forms of activation of cognitive activity of students, which can be used in the context of teaching history in high school.

Keywords: cognitive activity, activation of cognitive activity, cognitive activity of students, teaching methods, pedagogical technologies, forms of education, teaching history in high school, future specialists, students.

Введение. «Задача активизации познавательной деятельности обучаемых – одна из центральных в педагогике» [3, с. 199].

«Актуальность активизации познавательной деятельности студента обусловлена поиском и необходимостью разработки оптимальных методических приёмов на основе логических граф схем дисциплины и средств обучения» [6, с. 1226].

Проблема активизации познавательной деятельности студентов интересует многих ученых. Однако есть еще много вопросов, которые требуют внимательного исследования. К таким вопросам можно определение эффективных методов, приемов, технологий активизации познавательной деятельности студентов, принципам и формам ее организации, особенностям управления ею. В данном исследовании нас интересует активизация учебно-познавательной деятельности студентов в контексте преподавания исторических дисциплин в высшей школе, изучение вопроса, какова динамика соотношения воспроизведения знаний и

творческой деятельности студентов при изучении теоретического материла, на практических занятиях и в контексте самостоятельной работы будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Г.И. Щукина определяет термин «познавательная деятельность» как «личностное образование, выражающее интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, умственно-эмоциональную отзывчивость в познавательном процессе» [5, с. 94].

Познавательная деятельность, по мнению Г.И. Щукиной, характеризуется следующими признаками:

- поисковой направленностью в учении;
- познавательным интересом;
- стремлением удовлетворить его с помощью различных источников как в учебе, так и в вне учебной деятельности;
- эмоциональным подъемом;
- благополучием течения деятельности [5].

Познавательная активность, обусловливающая эффективность познавательной деятельности, проявляется в направленности и устойчивости познавательных интересов. Личность субъективно осознает потребность через цель, а проявляется она в мотивах поведения (стремлениях, потребностях, интересах и т.п.), которые побуждают обучающегося к активной деятельности.

Так, Г.И. Щукина выделяет такие компоненты в структуре познавательной деятельности:

- цель;
- мотивы;
- операции;
- учебная деятельность [5].

С учетом данных компонентов исследовательница подчеркивает, что «познавательные мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, идеалы, составляют основу в учебно-познавательной деятельности для достижения в ней существенных успехов» [5, с. 98].

«Управление активностью студента по освоению учебного и научного материала традиционно называют активизацией» [6, с. 1226].

По мнению исследовательницы Т.И. Шамовой, активизация познавательной деятельности – это «мобилизация учителем (с помощью специальных средств) интеллектуальных, морально-волевых и физических усилий учащихся на достижение конкретной цели обучения и воспитания. Иначе говоря, активизация учащихся есть процесс и результат стимулирования активности» [4, с. 6].

Познавательная деятельность студентов развивается под влиянием преподавателя и является ведущей, так как в результате этой деятельности формируется будущий специалист. Развитие познавательной самостоятельности студентов представляет собой сложный комплекс действий субъектов учебно-воспитательного процесса, направленный на создание благоприятных условий и психологической комфортности для обеспечения индивидуальности исследуемого феномена, а также максимального использования потенциальных возможностей каждого студента в личностно-ориентированном обучении.

Т.Б. Устинова на основе анализа теоретической психолого-педагогической литературы предлагает следующие обобщенные условия активизации познавательной деятельности студентов:

- использование средств, возбуждающих интерес к знаниям как мотивам познавательной деятельности;
- применение методов активизации познавательной деятельности студентов;
- создание на занятиях ситуаций, требующих более широких знаний, чем те, которые уже имеются в багаже студентов;
- привитие навыков самообразования, введение в учебные планы нулевого семестра курса по основам самообразования;
- создание ситуации успеха в обучении и практической деятельности;
- выполнение межсессионных заданий;
- рассмотрение конкретных примеров из жизни, требующих применения полученных знаний на практике [3, с. 124].

На сегодняшний день известно множество подходов, используемых для активизации педагогического процесса. Так, по мнению исследователей Н.И. Касимовой и Т.А. Горяйновой, «При выборе тех или иных методов обучения, прежде всего, следует стремиться к продуктивному результату. При этом, студент должен не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять их в практической деятельности, развивать и т.д.. Ведь степень продуктивности обучения во многом зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности студента» [2, с. 147].

Иными словами, активизация познавательной деятельности студентов зависит от тех методов, форм, приемов и средств обучения, которые применяет преподаватель.

В условиях научно-технической революции заметное влияние на педагогику оказывает философия технократизма, сформулировавшего течение «технократической педагогики». Для нее характерно:

- абсолютизация технических средств обучения в педагогический процесс;
- технологическая ориентация педагогики;
- исследование вопросов, связанных с планированием, организацией учебного процесса;
- разработкой новых методов обучения.

Положительным аспектом технологизации образования является то, что в рамках данной тенденции педагогика настаивает на формировании конкретных целей на каждом этапе обучения, среди которых, в том числе, и активизации познавательной деятельности студентов.

В рамках развития тенденции технологизации образования в контекст преподавания истории в высшей школе с целью активизации познавательной деятельности студентов могут применяться инновационные технологии и методы обучения. Обратимся к их подробному рассмотрению.

Познавательная деятельность студентов может активизироваться на лекциях, семинарских и практических занятиях, экзаменах, зачетах, при индивидуальном собеседовании, в рамках самостоятельной работы будущих специалистов.

Одним из методов, который может использоваться во время семинарских и практических занятий по истории, является фасилитация (проблема) – это метод, который используется для структурированного и интенсивного сбора мнений участников по определенному локальному вопросу. Для повышения результативности использования данного метода целесообразно применять его в начале подачи новой темы.

Данный метод позволяет преподавателю активизировать всех участников учебного процесса, включить их интеллектуальную активность [1].

«Самыми распространенными технологиями для активизации познавательной деятельности студентов являются технологии создания электронных учебных пособий, обучающих и тестирующих программ и т. д. Успешность обучения студентов определяется многими факторами, в том числе активной мультимедийной методикой обучения, использованием компьютерных кейс-технологий, что позволяет поддерживать интерес студентов к достижениям современности, стремление к овладению техникой, знакомить их с развивающими программами за счет чего осуществляется определенная профессиональная ориентация» [3, с. 122].

Высокий уровень познавательной активности студентов достигается в процессе организации их самостоятельной учебной деятельности. В этой связи в рамках преподавания истории в вузе самостоятельная деятельность студентов должна организовываться на различных этапах аудиторных занятий. С целью активизации познавательной активности студентах на занятиях по истории могут использоваться такие формы самостоятельной работы студентов:

- работа с учебниками, пособиями, научной литературой, архивными документами, справочной литературой;
- работа с дидактическими карточками;
- составление хронологических таблиц, схем;
- подготовка докладов, сообщений, рефератов;
- анализ кинофильмов и видеосюжетов и т.д.

При реализации самостоятельной работы студентов с целью активизации их познавательной деятельности в рамках преподавания истории важно соблюдение следующих условий:

- самостоятельная работа должна быть систематической;
- результаты самостоятельной работы студентов должны обязательно оцениваться;
- сложность заданий для самостоятельной работы должна возрастать от занятия к занятию.

Эффективным методом активизации познавательной деятельности является привлечение студентов к работе над творческими работами и проектами, так как творческая деятельность требует максимальной концентрации внимания. Творческие работы активизируют как волевые, так и интеллектуальные психические процессы, способствуют формированию творческих способностей обучающихся благодаря тому, что они включают в себя не только поиск решения познавательной задачи, но и бывают реально выраженные в конкретных результатах, в которых отражен замысел, знания и практические действия.

Познавательную деятельность нельзя анализировать отдельно, а как составляющую учебной ситуации, ядром которой выступает социальное взаимодействие студентов с преподавателями и между собой. В этой связи для активизации познавательной активности студентов на занятиях по истории необходимо создавать проблемные ситуации, способствующие появлению у них состояния, присущего познавательной заинтересованности, включающей удивление, интеллектуальную активность, эмоциональный подъем, стремление к более глубокому ознакомлению с предметом.

Выводы. Таким образом, одним из ведущих качеств личности, обуславливающих эффективность познавательной деятельности, является познавательная активность. Данное качество проявляется в направленности и устойчивости познавательных интересов личности, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации волевых усилий и направлении их на достижение результатов познавательной деятельности.

В рамках преподавания истории в высшей школе с целью активизации познавательной деятельности студентов на современном этапе развития педагогической науки должны использоваться, наряду с эффективными традиционными методами и формами педагогического взаимодействия, инновационные технологии и методы обучения.

Среди эффективных технологий и форм активизации познавательной активности студентов на лекционных, семинарских и практических занятиях по истории, а также в рамках организации самостоятельной работы обучающихся стоит указать мультимедийную методику обучения, компьютерные технологии, кейс-технологии, метод фасилитации, привлечение студентов творческим работам, создание проблемных ситуаций, использование всего спектра форм и методов организации самостоятельной работы студентов.

Эффективность указанных технологий, методов и форм работы достигается благодаря тому, что в процессе их организации каждый студент оказывается в активной познавательной позиции в контексте субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

Литература:

1. Завьялова Ж.В. Путь тренера. Автобиографические очерки с методическими материалами для практикующего бизнес-тренера. – СПб.: Речь, 2002. – 248 с.
2. Касимова Н.И., Горяйнова Т.А. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении дисциплины «Металлические конструкции, включая сварку» // Молодой ученый. – 2015. – №11.1. – С. 145-147.
3. Устинова Т.Б. Проблема активизации познавательной деятельности, выбор образовательной технологии // https://core.ac.uk/download/pdf/42061681.pdf. - С. 119-124.
4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
6. Юсупов Д.Ф., Хажиева И.А., Сапаев У. Активизация познавательной деятельности студентов с помощью компьютерных технологий при изучении гуманитарных дисциплин // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1226-1229.

УДК:378

аспирантка Бекмурзаева Зарета Сулемайновна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируются этапы подготовки высококвалифицированных социальных работников. Автор рассматривает основные аспекты, составляющие суть самой профессии «социальный работник» и изучает необходимые профессионально-значимые качества социальных работников на современном этапе. Подчеркивается большая общественная роль представителей данной профессии, и предлагаются авторские пути повышения качества профессиональной подготовки социальных работников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный работник, профессионально-значимые качества, творчество, инновация.

Annotation. The article analyzes the stages of training of highly qualified social workers. The author examines the main aspects that make up the essence of the profession "social worker" and studies the necessary professionally significant qualities of social workers at the present stage. The great social role of the representatives of this profession is emphasized, and the author's ways of improving the quality of professional training of social workers are offered.

Keywords: professional training, social worker, professionally significant qualities, creativity, innovation.

Введение. Трансформация современного российского общества повлекла за собой изменения во всех сферах деятельности социума, в том числе изменились и требования, предъявляемые к социальным работникам. Широкое внедрение в нашу жизнь большого объема информации и коренные изменения в обществе потребовали корректировки профессиональных качеств, предъявляемых к социальным работникам. Изменилась сама культура общения в обществе и от социального работника на данный момент требуется проявления гибкости в общении, что является одним из составляющих в деятельности социального работника. Воспитание профессионально-значимых качеств социального работника является многоуровневым, беспрерывным процессом, продолжающимся и после окончания вуза.

Изложение основного материала статьи. От социального работника требуется наличие специальных знаний, в особенности наличие коммуникативных способностей. Выполнение социальными работниками своих профессиональных обязанностей напрямую связано с их культурой социального общения.

В системе подготовки социальных работников большое значение имеет и создание условий для проявления творческого потенциала студента, который может не только выполнять свои профессиональные обязанности, но и вносить инновационные идеи в свою работу [1].

В наследство от советской школы образования, в российских вузах проявляется тенденция воспитания профессиональных качеств специалиста в ущерб воспитания самостоятельной подготовки и права обучаемого на выражение собственной точки зрения. Жесткий контроль со стороны преподавательского состава резко снижает мотивационную составляющую студентов и мешает их творческому развитию.

В наше время социальный работник должен не только обладать профессиональными знаниями и навыками, но и уметь проявлять сочувствие и милосердие к подопечным [2]. Причем его сочувствие и милосердие не должны быть поверхностными. Они должны быть высокоэффективными.

Морально-этическое воспитание социального работника с каждым днем приобретает все большее значение и меняет саму воспитательно-образовательную систему подготовки социального работника в вузе. Перестраивается сама система подготовки социальных работников.

Сама специальность «социальный работник» появилась в России лишь в 1991 году. В России нет еще четкого выделения должностных статусов по направлению социальная работа. За рубежом специалист социального направления подразделяется на три должностных статуса:

1. социальный работник;
2. социальный работник исследователь, специалист;
3. социальный работник-руководитель.

У социального работника первой категории должна быть степень бакалавра по данной специальности. Социальный работник исследователь, специалист должен иметь степень магистра. У социального работника-руководителя должна быть степень доктора наук по данной специальности. Построение подобной структуры в нашей стране только началась и требуется еще много усилий для ее внедрения и усовершенствования системы подготовки социальных работников.

Сама специальность «социальная работа» является многогранной и многопрофильной [3]. Социальный работник должен обладать большим багажом знаний, так как их специальность дает им право работать в различных социальных направлениях.

Качественная подготовка социального работника является многоуровневой и начинается еще до поступления в вуз. Еще до поступления в вуз, будущий социальный работник должен активно участвовать в социальной жизни общества. Это проявляется в заботе о социально незащищенных слоях общества и проявлении к ним заботы и внимания. Проявление милосердия для социального работника не должно быть просто профессиональной обязанностью, а быть частью его личности, его составляющей. Без искреннего желания помочь людям, социальный работник очень быстро потеряет мотивационные составляющие своей работы.

После выбора будущей профессии в школе, начинается допрофессиональная подготовка социального работника. Она может проходить в профильных классах, училищах, специализированных щколах при вузе и т.д.

Следующим этапом подготовки социального работника является поступление в вуз и среднеспециальное учебное заведение.

Подготовка социального работника в вузе проходит в соответствии с Государственным стандартом, с учетом потребностей региона, в котором проводится обучение данной специальности. Социальный работник получает профессиональную подготовку в вузе по различным направлениям. Он изучает не только

социально-гуманитарные дисциплины, но также и естественнонаучные дисциплины. После изучения фундаментальных дисциплин, будущие специалисты проходят общепрофессиональную и специальную подготовку [4]. Периодически на всех этапах обучения, проводится контроль усвоенных знаний и проверка подготовки к будущей профессии. Большое значение имеет практическая подготовка социального работника, которая начинается еще на первом курсе.

При подготовке специалистов по направлению «социальная работа» в первую очередь необходимо сформировать у студентов целостную картину о самой сути и содержании социальной работы. Данная профессия является многогранной и многоступенчатой, что требует мультидисциплинарной подготовки ее специалистов. Причем, очень важно суметь не только обучить социального работника различным дисциплинам, но и сформировать комплексную систему его профессиональной подготовки [5].

Согласно Государственному стандарту подготовки специалистов по направлению «социальная работа», необходимо сформировать у них знания, умения и навыки по следующим характеристикам:

1. умение оказывать профессиональную помощь;
2. знание по разрешению возникающих ситуаций;
3. поддержка морально-нравственных основ социума;
4. наличие профессионально-значимых качеств;
5. наличие необходимых для данной специальности личностных качеств;
6. обладание навыками профессионального общения на должном уровне;
7. готовность к решению общественных проблем;
8. наличие высокой социальной ответственности;
9. высокая степень стремления к самообучению и самовоспитанию.

Существуют различные точки зрения о необходимых социально-личностных качествах социального работника. Наиболее обоснованной нам представляется точка зрения Г.П. Медведевой, согласно которой социальный работник должен обладать следующими качествами:

1. справедливость;
2. честность;
3. совестливость;
4. доброе отношение к людям;
5. коммуникабельность;
6. объективная самооценка;
7. стремление к самосовершенствованию;
8. творческие способности;
9. самокритичность;
10. адекватность;
11. сила воли;
12. оптимизм;
13. наблюдательность;
14. терпимость к людям;
15. внимательность;
16. тактичность;
17. выдержка [6].

Социальное образование является широким общественным образованием, призванным дать специалистам определенные знания о современном социуме, информационном обществе, и дать специалистам комплекс знаний, с помощью которых они смогут защитить социально слабые слои общества.

На данном этапе развития российского общества абсолютно недостаточно дать будущим социальным работникам только навыки, знания и умения. Для подготовки высокопрофессиональных специалистов социальной работы необходимо работать над развитием эмоционального и творческого потенциала студентов. Будущие социальные работники должны обладать знаниями в области общечеловеческой культуры . Все свои знания, полученные в ходе подготовке в вузе, будущие социальные работники должны сумет применить в жизни.

Выводы. Для должной подготовки в России специалистов по направлению социальная работа и воспитанию в них необходимых профессионально значимых качеств необходимо следующее:

1. Доработать многоуровневую структуру подготовки социальных работников для повышения уровня качества их образования и наладить взаимодействие допрофессиональной, профессиональной и послепрофессиональной подготовки специалистов.
2. Обратить внимание на допрофессиональную подготовку социальных работников, так как в настоящее время в нашей стране слабо развита допрофессиональная подготовка будущих социальных работников, что снижает уровень их обучаемости в вузе.
3. На данном этапе существует необходимость в подготовке преподавателей по специальности «социальная работа», так как во многих вузах данные дисциплины преподаются историками, политологами, социологами и т.д.
4. Обучение будущих социальных работников согласно данным регулярного мониторинга общественных изменений на современном этапе развития социума.
5. Работа над увеличением социального престижа специальности «социальная работа».

Литература:

1. Алянкина Л.Д., Захарова Е.В. Профессиональные требования к социальному работнику // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки. Международная научно-практическая конференция. 2018. С. 160-162.
2. Арсалиев Ш.М.Х. Роль этнической культуры и этнопедагогических технологий в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 1. С. 15-22.
3. Бабаринова М.С., Степанова Д.А. Повышение квалификации как фактор развития профессиональной компетентности работников в учреждении социального обслуживания. // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Материалы VI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 29-31.

4. Куличенко Р.М., Курилович Н.В., Курин А.Ю. Формирование профессионально-личностных качеств будущего социального работника с позиции компетентностного подхода. // Социально-экономические явления и процессы.2015.№. 10 (3). С. 119-124.
5. Курилович И.В. Методологический аспект формирования культуры профессионального общения будущего социального работника // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов.2011. № 1-2. С. 345-351.
6. Нагоева М.А. К вопросу формирования у обучаемых в вузах навыков исследовательской работы. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 4. С. 26-29.
7. Нигматуллина И.А. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни будущих социальных работников. // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11-12 (77-78). С. 47-53.
8. Полханов А.А. Педагогические условия результативности вузовского обучения будущего социального работника правовому просвещению. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 2 (94). С. 122-126.
9. Туркина Н.В., Королева И.П., Кощеева Н.А. Обучение социальных работников. // Медицинская сестра. 2010. № 1. С. 13-14.
10. Явон С.В., Фомичева Е.А. Профессиональная подготовка будущих социальных работников. // Школа университетской науки: парадигма развития. 2018. № 3-4. С. 81-85.
11. Ярычев Н.У. Долг и ответственность социального работника: базисные представления. // В сборнике: Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" Материалы конференций. 2019. С. 55-56.
12. Ярычев Н.У. Меры повышения электоральных ценностей молодежи в России. // В сборнике: Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" Материалы конференций. 2019. С. 49-50.

Педагогика

УДК: 378.046.4

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

РОЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования и развития в нашей стране новой модели образовательной среды, содержащей элементы инклюзии. В статье актуализируется роль системы дополнительного профессионального образования в вопросах подготовки кадров для образовательных организаций, работающих в условиях инклюзивного обучения. Раскрываются задачи, стоящие перед педагогами в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Определяются типичные проблемы, возникающие при включении ребёнка с ОВЗ в класс или группу в общеобразовательной организации, и пути их возможного решения в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: образовательная среда, инклюзивное обучение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальная педагогика и психология, служба психолого-педагогического сопровождения, система дополнительного профессионального образования, профессиональные компетенции педагогов, повышение квалификации, научно-методическая поддержка.

Annotation. This article is devoted to a problem of formation and development in our country of new model of the educational environment containing elements of inclusion. The role of a system of additional professional education in questions of training teachers for the educational organizations working in the conditions of inclusive training is updated in this article. The tasks which are solved by teachers in work with the children having limited opportunities of health are also considered.

The typical problems arising at inclusion of the child with features of development in a class or group in the general school, and ways of their possible decision in the system of additional professional education are defined.

Keywords: educational environment, inclusive education, persons with limited opportunities of health, special pedagogics and psychology, service of psychology and pedagogical maintenance, system of additional professional education, professional competences of teachers, professional development, scientific and methodical support.

Введение. Закон «Об образовании в РФ» дополняет уже реализуемые в нашей стране образовательные модели и определяет новую модель, образовательная среда которой должна отвечать всем требованиям современной системы обучения. Речь идет о создании равных условий для всех желающих получить образование, в том числе, для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1].

Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, поступивший на обучение в общеобразовательную организацию, является, как предписывает Закон, первопричиной – началом формирования в этом учреждении инклюзивной образовательной среды – новой модели обучения. Класс/группу, в которых обучается такой ученик, принято называть инклюзивными. А сам обучающийся считается включенным в общеобразовательную среду.

Весь процесс инклюзии влечёт за собой внесение значительных изменений и дополнений в образовательное пространство учебного заведения и требует наличия соответствующих знаний и умений в области коррекционной педагогики от всех специалистов образовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Осуществляя подготовку педагогов для реализации инклюзивной модели обучения, необходимо представлять научно-теоретическую базу, определяющую ее сходство и отличие от уже существующих моделей образования. На сегодняшний день в трудах российских

учёных, психологов и педагогов, описываются следующие основные теоретические модели образовательных сред.

Первой следует назвать эколого-личностную модель образовательной среды, разработанную В.А. Ясвиным и представляющую собой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении» [8].

Оба названных компонента, способствующие развитию данной модели, являются значимыми и для образовательной среды, предполагающей инклюзивное обучение детей с ОВЗ:

- пространственно-предметный компонент – означает создание специальных условий для обучения детей с ОВЗ: оснащение учебного заведения необходимыми техническими средствами, учебно-методическими материалами и т.п.;
- социальный компонент – определяет взаимоотношения всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администрации и др.).

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды разработана В.В. Рубцовым и в её основе лежит соблюдение важного условия развития ребенка, заключающегося в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса [7].

В предметно-практической деятельности, организуемой в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями, заложен тот же самый принцип развития, основанный на стимуляции детей с ОВЗ к общению посредством совместной деятельности, например, на уроках предметно-практического обучения.

Антропопсихологическая модель образовательной среды предложена В.И. Слободчиковым, и в качестве базового понятия в ней так же, как и в предыдущей модели, заложена совместная деятельность субъектов образовательного процесса. Но одним из основных отличий является динамика, являющаяся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося [5].

Учащийся с ОВЗ, как субъект этого динамического процесса, имеющий специфические отличия в силу своих психофизических особенностей, особенно значим в формировании инклюзивной модели образовательной среды.

Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы разработана коллективом авторов - В.П. Лебедевой, В.А. Орловым, В.А. Левиным и др. Данная модель предполагает изучение индивидуальности учащегося до его погружения в образовательную среду школы. При этом среда специально формируется с учетом этих индивидуальных особенностей. Речь идет о значимости ученика, как субъекта познания, до его погружения в образовательную среду, специально для него смоделированную образовательным учреждением [3].

Этот же принцип используется в инклюзивном обучении с целью создания специальных условий обучения для детей с ОВЗ.

Экопсихологическая модель образовательной среды предложена В.И. Пановым. В качестве основных структурных компонентов данной модели выделены следующие: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный.

Деятельностный компонент - совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. Коммуникативный компонент - пространство межличностного взаимодействия. Пространственно-предметный компонент – пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения в образовательной среде [4].

В данной модели максимально присутствуют компоненты, необходимые для формирвания среды, в которой возможно обучение ребенка с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, можно сделать вывод, что модель новой, инклюзивной, образовательной среды – это сложная образовательная система, включающая в себя компоненты многих ранее разработанных образовательных систем (внешние и внутренние пространственные атрибуты), но при этом ключевым звеном в ней является ребенок с особыми образовательными потребностями.

Следовательно, эффективность обучения детей с ОВЗ разных нозологических групп целиком и полностью зависит от уровня профессиональных компетенций всего педагогического коллектива во взаимодействии со всеми категориями учащихся с нарушениями развития.

Обеспечивается организация и функционирование инклюзивной модели образования деятельностью администрации учреждения, предполагающей:

- создание специальных условий для обучения для детей с нарушениями развития;
- оптимальную организацию учебного процесса с учётом психофизических особенностей особых учеников;
- разработку комплекта локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в новых условиях;
- организацию деятельности психолого-медико-педагогического консилиума учреждения;
- подбор специалистов, способных работать в условиях инклюзивного обучения;
- формирование системы психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения ребёнка с особыми образовательными потребностями.

В этой связи, становится очевидной необходимость целого комплекса мероприятий различного формата по обучению специалистов образовательных организаций в области специальной педагогики и психологии. Значимая роль в решении этой задачи отводится системе дополнительного профессионального образования педагогов.

В соответствии с Законом об образовании педагог, реализующий инклюзивную образовательную модель должен обладать компетенциями в следующих видах деятельности: организация коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ с целью обеспечения получения ими образования конкретного уровня и направленности, коррекция нарушений развития и социальная адаптация в условиях личностно-ориентированного подхода к образованию и развитию детей с ОВЗ, построение и корректировка индивидуальной программы развития, образования и коррекционной работы на основе психолого-педагогической диагностики, оказание ранней коррекционно-педагогической помощи с использованием специфических приемов и подходов, максимально соответствующих особенностям развития обучающихся

разных нозологических групп, консультирование обучающихся с нарушениями развития, членов их семей и педагогов по проблемам семейного воспитания, образования, развития и профессионального самоопределения на основе комплексного подхода к реабилитационному процессу.

Педагоги, непосредственно осуществляющие процесс обучения детей с ОВЗ, должны владеть целым комплексом специфических знаний и умений:

- иметь базовые медицинские знания по невропатологии, психопатологии, нейрофизиологии и основам высшей нервной деятельности, основам медицинской генетики, позволяющих организовать адекватную помощь обучающимся разных нозологических групп;
- выделять и учитывать в своей деятельности характерные психофизические особенности учеников с различными нарушениями здоровья;
- знать теоретические основы обучения детей с ОВЗ: цели, задачи, принципы, методы, технологии, организационные формы, коррекционную направленность;
- владеть навыками оказания психологической помощи детям с нарушениями развития в решении межличностных конфликтов между обучающимися в инклюзивном классе, а также между другими участниками образовательного процесса (родителями, педагогами);
- уметь осуществлять взаимодействие с разными специалистами по вопросам обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- владеть навыками проектирования содержания и осуществления коррекционно-образовательной деятельности (разрабатывать программы учебных дисциплин, подбирать адекватные формы и методы контроля и оценки результатов обучения, развития у обучающихся универсальных (базовых) учебных действий и т.д.) в соответствии с ФГОС образования обучающихся с ОВЗ;
- осуществлять динамическое наблюдение за ходом коррекционно-развивающего воздействия на детей с различными нарушениями развития.

Не менее значимыми компетенциями должны обладать специалисты службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации, которую необходимо сформировать в условиях инклюзивного обучения:

- осуществлять входную, текущую и итоговую диагностику учащихся с ОВЗ различных нозологий;
- уметь составлять индивидуальный образовательный маршрут и коррекционно-развивающую программу с учетом результатов комплексной диагностики нарушений развития;
- владеть методами, технологиями проведения коррекционно-развивающих занятий с обучающимися, имеющими нарушения развития;
- осуществлять консультативную помощь педагогам в выборе адекватных форм, методов и технологий обучения учащихся с ОВЗ, в разрешении конфликтных ситуаций в коллективе класса;
- поддерживать взаимодействие с учреждениями медицинской и социальной помощи;
- проводить просветительскую и профилактическую работу с педагогическим коллективом и родителями.

Традиционно повышение профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования осуществляется в рамках научно-методической поддержки образовательных организаций по единому перечню направлений и видов деятельности. Наиболее значимыми направлениями деятельности учреждений дополнительного профессионального образования в этой связи являются:

- обучение педагогов на курсах повышения квалификации, обучающих семинарах, мастер-классах, ориентированное на углубление знаний и развитие навыков в области специальной педагогики и психологии, необходимых для совершенствования их профессиональной деятельности;
- консультирование, предполагающее оказание помощи педагогам по поводу конкретных проблем через указание на возможные способы их решения или актуализацию дополнительных способностей специалистов;
- диагностика, направленная на выявление проблемных точек в деятельности учреждения по реализации инклюзивной модели образования;
- предоставление педагогам необходимой информации по основным направлениям развития специального образования, программам, новым педагогическим технологиям и т.п.;
- выявление, изучение и оценка результативности инновационного педагогического опыта в образовании детей с ОВЗ, его обобщение и распространение.

Одним из актуальных направлений системной адресной помощи педагогам является внутрифирменное повышение квалификации специалистов образовательной организации. Вариативность форм реализации адресного повышения квалификации педагогов определяется, прежде всего, запросом учреждения, наличием актуальных проблем и потребностей и может касаться технологии разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся разных нозологических групп, создания в учреждении здоровьесберегающей инклюзивной образовательной среды, обеспечения психологического комфорта всех участников образовательного процесса и др.

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

Выводы. Таким образом, система дополнительного профессионального образования с её обширными возможностями краткосрочных образовательных программ и разнообразием форм их проведения – курсы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, тренинги, мастер-классы, семинары, вебинары, консультации – это та система, которая способна оказать помощь в формировании необходимых знаний и умений коллективам образовательных учреждений в условиях создания инклюзивной образовательной среды.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. // https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/ Дата обращения: 01.08.2019 г.
2. Богданова А.А., Ерёмина О.П. Повышение квалификации педагогических работников в условиях инклюзивного обучения / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 1. – с. 55-57

3. Левин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Науч. ред. 2000. - 96 с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 е.: ил. — (Серия «Практическая психология»).
5. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. - М., 1997. С. 177-184.
6. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды: психология проектирования / под ред. В.В. Рубцова. М., 1996. 237 с.
7. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных учебных действий у детей в процессе обучения. М., 1987. С. 177.
8. Ясвин В.А. Моделирование образовательной среды. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. - 365 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор технических наук, профессор Бойченко Олег Валериевич
Институт экономики и управления, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
ассистент Смирнова Оксана Юрьевна
Институт экономики и управления, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье исследованы потенциальные возможности цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образовании, для организации аудиторных занятий и виртуального обучения в образовательной среде. Определены отличительные признаки образовательных платформ для переподготовки специалистов, углубленного изучения каких-либо дисциплин, или наоборот для получения начальных сведений и знаний по интересующим направлениям в образовании. Цель исследования состоит в проведении анализа потенциальных возможностей цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и получении непрерывного образования. Цифровые и информационно-коммуникационные технологии позволяют организовать активное обучение и удаленно обмениваться данными из разных мест. Установлено, что образовательные платформы наиболее эффективно поддерживают концепцию непрерывного образования, и позволяют преодолеть пространственно-временные границы, усложняющие получение конкурентоспособного образования в ведущих образовательных организациях. Используя цифровые и информационно-коммуникационные технологии, обучающиеся могут собирать, интегрировать и представлять информацию, создавая мультимедийные проекты с использованием таких программ, как PowerPoint, HyperStudio, Adobe Photoshop, iMovie, Vimperor и iPhoto. С помощью информационно-коммуникационных и цифровых технологий обучающиеся получают свободу выбора индивидуальной траектории, приобретают способность работать в личном темпе, режиме, такие технологии обеспечивают индивидуализацию обучения, при которой каждый обучающийся работает на уровне своих способностей. Обоснована актуальность применения цифровых технологий для усовершенствования системы дистанционного обучения образовательно организации высшего образования, по средствам образовательных платформ.

Ключевые слова: цифровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, образование, образовательный процесс, образовательная организация высшего образования.

Annotation. The article explores the potential of digital technologies in education, for organizing classroom activities and virtual learning in the educational environment. The distinctive features of educational platforms for the retraining of specialists, in-depth study of any disciplines, or vice versa for obtaining initial information and knowledge on the directions of interest in education are determined. The purpose of the study is to analyze the potential of digital and information and communication technologies in the educational process and obtain continuous education. Digital and information and communication technologies allow you to organize active learning and remotely share data from different locations. It is established that educational platforms most effectively support the concept of continuous education, and allow overcoming the space-time boundaries complicating the acquisition of competitive education in leading educational organizations. Using digital and information and communication technologies, students can collect, integrate and present information, creating multimedia projects using programs such as PowerPoint, HyperStudio, Adobe Photoshop, iMovie, Vimperor and iPhoto. With the help of information-communication and digital technologies, students are given the freedom to choose an individual trajectory, acquire the ability to work at personal pace, mode, provide individualization of instruction, in which each student works at the level of his abilities. The urgency of the use of digital technologies for the improvement of the distance learning system in the educational organization of higher education based on the means of educational platforms is substantiated.

Keywords: digital technologies, information and communication technologies, education, educational process, educational organization of higher education.

Введение. В последние годы повсеместно используются цифровые и информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют организовать активное обучение и удаленно обмениваться данными находясь в разных местах, по следующей схеме: преподаватель → преподаватель, преподаватель → обучающийся, обучающийся → обучающийся. Главные ориентиры современного образование – это минимальные временные затраты и повышение качества образования, за счет интенсификации. Интенсификация в образовании – процесс повышения эффективности обучения, усвоение большего объема информации за меньший или прежний промежуток времени [2]. Современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии – один из способов повышения эффективности качества образования в образовательных организациях высшего образования без увеличения времени на аудиторные занятия.

Изложение основного материала статьи. Сейчас, в современном обществе активно внедряются и используются цифровые и информационно-коммуникационные технологии в сфере образования, что связано, преимущественно, с интерактивным и когнитивным потенциалом глобальной сети Интернет. Большая экономия временных, финансовых, физических ресурсов объекта в процессе обучения делает цифровые и информационно-коммуникационные технологии все более актуальным как для обучающихся, так и для преподавателей. Рассмотрим цифровые технологии, связанные с аудиторной деятельностью обучающихся (см. табл. 1).

Таблица 1

Описание цифровых технологий, использующихся в аудиторной деятельности

Техно-логия	Описание (назначение)	Пример	Преимущества	Недостатки
1	2	3	4	5
Собственные устройства обучающихся	Для осуществления учебной деятельности обучающиеся пользуются собственными гаджетами на занятиях	Гаджет используется для просмотра учебного материала в сети Интернет – исследовательская деятельность	Большой диапазон доступных цифровых технологий, снижение затрат образовательной организации высшего образования	Трудно контролировать использование экрана гаджета; разное программное обеспечение; недостаточное внимания со стороны преподавателя
Электронное портфолио	Обучающиеся и преподаватели создают электронный каталог работ (мультимедийные файлы), с помощью которых можно осуществить мониторинг учебной деятельности	Скан-копии эскизов работ обучающихся, скриншоты, отчеты о посещении галерей, музеев, производств, письменные размышления, видеоролики и аудио-журнал	Представляет широкий спектр учебного материала в разных форматах, на разных этапах процесса обучения	Безопасность и конфиденциальность данных, недостаточное внимание со стороны преподавателя
1	2	3	4	5
Перевернутая аудитория	Обучающиеся изучают содержание темы нового занятия до прихода в аудиторию, онлайн, а на занятии показывают свои знания	Обучающиеся дома смотрят видео по теме занятия, а в аудитории анализируют полученные знания: совместно по парам создают диаграммы, графики, дашборд, ментальные карты, структурные схемы и проходят веб-квесты	Большее количество времени остается на занятии для более глубокого понимания изученного материала, рефлексия	Обучающиеся не имеют возможности изучить учебный материал дома, следовательно возникает не понимание учебного материала, в связи с отсутствием преподавателя; отсутствует заблаговременная выкладка учебного материала
Сеть индивидуального обучения	Свободный обмен ссылками с другими людьми или ресурсами. Цель такой сети: облегчить обмен идеями, поддерживающих обучение	Ссылки моно отправлять через: социальные сети (ВК, Facebook, Twitter), онлайн-группы, чат почтового сервера	Доступ к широкому диапазону перспектив и опыту вне физических рамок образовательной организации высшего образования	Безопасность и конфиденциальность данных, точность информации, необходим доступ к сети Интернет, недостаточное внимания со стороны преподавателя
Виртуальное обучение в образовательной среде	Электронное обучение является веб-сайтом. Обеспечивает доступ к курсам, содержанию курса, оценкам, домашним заданиям, ссылкам на внешние ресурсы и т.д.	Moodle (Мудл) и другие образовательные платформы	Простой способ сопоставления и организации курсов и информации, гибкость доступа	Программное обеспечение может ограничить содержание материала учебного курса, необходим высокий уровень обслуживания программного обеспечения и доступа к сети Интернет

Цифровые технологии могут улучшить и существенно расширить учебные занятия. Например, на занятии две группы разных образовательных организаций высшего образования могут подключаться через

Интернет для изучения каких-либо различий в отношении конкретной глобальной проблемы. Группы могут работать вместе для более полного понимания проблемы и ее влияние на мировое сообщество. В ситуации, когда пропускная способность ограничена, это можно сделать на уровне аудитории через видеосвязь (Skype), по электронной почте (@mail.ru, @gmail.com, @yandex.ru) или с помощью мессенджеров (WhatsApp, Telegram, Viber). Дашборды и ментальные карты очень удобно создавать с помощью цифровых и информационно-коммуникационных технологий. Дашборды пришли к нам с операционной системой Apple, но как правило в настоящее время дашборд – документ с лаконично представленными статистическими данными, отчетами, и с элементами инфографики. Правильно созданный дашборд – красивый и удобный, и в тоже время сильный инструмент для пользователя, который проводит анализ большого объема информации и кратко показывает суть в виде красиво оформленного «слайда» информации с большим количеством данных.

Следует подчеркнуть, что таким образом подготовленные ментальные карты помогают обучающимся придать своим мыслям визуализацию. Применение ментальных карт в образовательном процессе весьма разнообразно: использование для фиксации мыслей, понимания и запоминания содержания учебной литературы или конспекта лекции, генерация и запись идей, разбор новых тем, подготовка к принятию решения.

Например, используя цифровые и информационно-коммуникационные технологии, обучающиеся могут собирать, интегрировать и представлять информацию, создавая мультимедийные проекты с использованием таких программ, как PowerPoint, HyperStudio, Adobe Photoshop, iMovie, Vimperor и iPhoto. Поскольку обучающиеся собирают информацию из интернет-источников, они должны развивать навыки критического мышления, чтобы оценивать содержание полученной информации и анализировать ее на предмет обоснованности. Кроме того, обучающиеся должны определить, потребность в дополнительной информации и отсеять не важную. Как только обучающиеся синтезируют информацию, они могут создавать мультимедийные презентации, развивая свои творческие навыки. Еще один полезный инструмент, который можно использовать как контент учебной программы – веб-квест.

Веб-квест (webquest) в педагогической практике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети Интернет [5]. Веб-квесты развивают критическое мышление, а также умения сравнивать, анализировать, классифицировать, мыслить абстрактно. У обучающихся повышается мотивация, они воспринимают задание как нечто «реальное» и «полезное», что ведет к повышению эффективности обучения [1]. Используя веб-квест, обучающиеся получают информацию, относящуюся к учебной программе, анализируют ее на надежность, синтезируют информацию и на основе этих возможностей производят творческий продукт [8].

С помощью информационно-коммуникационных и цифровых технологий обучающиеся получают свободу выбора индивидуальной траектории, приобретают способность работать в личном темпе, режиме, такие технологии обеспечивают индивидуализацию обучения, при которой каждый обучающийся работает на уровне своих способностей [3, 6, 7].

Термин «образовательная платформа» не имеет единой трактовки, изучив большинство определений, выделим, наиболее конкретное – личностно-ориентированный интернет-ресурс ограниченный по объему, содержащий учебные материалы по каким-либо направлениям образования [4]. Стоимость образовательных курсов, как правило зависит от того или иного направления в образовании. Образовательная платформа после обучения предоставляет документ о подтверждении результатов обучения в виде: диплома, сертификата, удостоверения. Образовательные программы, расположенные на платформах, имеют разные уровни подготовки: по длительности и качеству [9]. Проанализируем образовательные платформы, которые используются образовательными организациями высшего образования для виртуального обучения в образовательной среде (см. табл. 2).

Таблица 2

Образовательные платформы

Наимено-вание	Описание	Формат / Документ
LendWings	Платформа LendWings предлагает учебные материалы по таким направлениям: бизнес, дизайн, фотография, программирование	Курсы / Сертификат
Uniweb	Платформа Uniweb предлагает пользователю видеолекции, так как сотрудничает с ведущими образовательными организациями высшего образования России (73 учебные программы)	Курсы / Диплом, удостоверение о переквалификации, электронный документ Рейтинг Uniweb
Zillion	Платформа Zillion предлагает 150 курсов по таким отраслям: менеджмент, маркетинг, HR, дизайну	Курсы, вебинары / Сертификат
TeachPro	Платформа TeachPro – облачный сервис, включающий мультимедийные электронные образовательные ресурсы. Для пользователя предложены 250 видеуроков, по таким направлениям: английский, немецкий, китайский, Java, Photoshop, физика, шахматы, маркетинг	Видеоуроки / Без подтверждающего документа
Web. University	Платформа Web.University предлагает для пользователей дистанционные программы обучения	Курсы, вебинары / Диплом
Eduson	Платформа, предназначенная для повышения квалификации, предлагает онлайн курсы по таким направлениям: маркетингу, менеджменту, лидерству, HR, управлению проектами, финансам. Также есть возможность работы с диалоговым тренажером	Курсы, видеолекции, презентации, бизнес-кейсы / Без подтверждающего документа
Arzamas	Платформа, предлагающая курсы по таким дисциплинам: история, искусство, литература, антропология, философия	Курсы, видеолекции / Без подтверждающего документа

Полученные научные результаты. Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что эффективность и качество образования в современном обществе не возможна без использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий, что обусловлено широким спектром их потенциальных возможностей.

Выводы. Цифровые и информационно-коммуникационные технологии интересны для обучающихся и предоставляют большой потенциал в образовательном процессе, но в тоже время важно знать, что некоторые обучающиеся могут быть менее уверенным в обучении с использованием цифровых и информационно-коммуникационных технологий и, следовательно, необходимо принять меры для обеспечения равенства доступа к цифровым и информационно-коммуникационным технологиям и сети Интернет. Также такие технологии предоставляют быструю обратную связь как для обучающихся, так и для преподавателя.

Литература:

1. Баринова, Н.А. Веб-квест как форма организации самостоятельной деятельности обучающихся / Н.А. Баринова, Н.Х. Каримова // Актуальные вопросы модернизации российского образования материалы XXII международной научно-практической конференции. Центр научной мысли; научный редактор И.А. Рудакова. – Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016. – С. 112.
2. Бойченко, О.В. Методика научного творчества / О.В. Бойченко, О.Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – В. 61 - Ч.2 - С. 84-87.
3. Гордиенко, Т.П. Классификация информационно-коммуникационных технологий в образовании / Т.П. Гордиенко, О.Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 130-140.
4. Кудряшова, А.В. Moodle as a successful platform for teaching foreign languages / А.В. Кудряшова, Т.Н. Горбатова, С.В. Рыбушкина // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1186-1189.
5. Смирнова, О.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в обучении одаренных обучающихся / О.Ю. Смирнова // Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей Сборник материалов научно-практической конференции. Под ред. Глузман Н.А. 2017. Изд-во: ООО «Издательство Типография «Ариал» (Симферополь), 2017. – С. 150-156.
6. Смирнова, О.Ю. Организация самостоятельной работы обучающихся в условиях информатизации / О.Ю. Смирнова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти: «Полиар Плюс», 2018. – Т.7, №4 (25), С. 199-203.
7. Смирнова, О.Ю. Формирование педагогических способностей с помощью информационно-коммуникационных технологий / О.Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – В. 60. – Ч.2. – С. 321-324.

8. Шаматонова Г.Л. Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы // Сб. статей уч. Межд. научно-практ. конф. Под общ. ред. С.В. Арюткиной, С.В. Напалкова. 2015. - С. 544-548.
9. Apatova, N.V. Virtual telecommunication enterprises and their risk assessment / N.V. Apatova, O.V. Boychenko, T.P. Nekrasova, S.V. Malkov // Lecture notes in computer science. – Springer-Verlag GmbH. –2017. – Vol. 10531 LNCS. – p. 326-336.

Педагогика

УДК: 784.4:7.071.5
кандидат педагогических наук, доцент Борисенко Тамара Георгиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НАРОДНОЙ МАНЕРЕ ПЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с воспитанием народной манеры пения в рамках современных образовательных музыкальных учреждений. Отмечена необходимость пересмотра существующих методических подходов и их дальнейшей оптимизации. Предлагается использовать информационно-компьютерные технологии, способствующие визуализации этапов постановки голоса, демонстрации специфической этнической манеры пения, внедрению материала, необходимого для усвоения практических навыков и теоретической информации. Подчеркнута потребность обновления методических пособий, хрестоматий, содержащих упражнения, произведения, которые непосредственно используются в учебном процессе. Предложено расширять мировоззрение будущих исполнителей путем знакомства с разными стилевыми направлениями современной музыки, которые способствуют их дальнейшей профессиональной самореализации.
Ключевые слова: народная манера пения, информационно-компьютерные технологии, методика, навыки.
Annotation. Pressing questions, related to education of folk manner of singing within the framework of modern educational musical establishments, are examined in the article. Noted necessity of revision of existent methodical approaches and their further optimization. It is suggested to use informatively-computer technologies, cooperant visualizations of the stages of the voice training, demonstrations of specific ethnic manner of singing, to introduction of material, necessary for mastering of practical skills and theoretical knowledge. The necessity of updating of methodical manuals is underline, reading-books, containing exercises, works which are directly used in an educational process. It is suggested to extend the world view of future performers by an acquaintance with different stylish directions of modern music, which assist their further professional self-realization.
Keywords: folk manner of singing, informatively-computer technologies, methods, skills.

Введение. Формирование профессиональной компетенции у обучающихся связано с разными аспектами изучаемых дисциплин по специализации. В условиях нынешнего времени возникают предпосылки для переосмысления методических подходов обучения, которые были сформированы в течение XX века. Традиционные компоненты образовательного процесса, конечно же, остаются неизменными, однако, некоторые из них подлежат определенному пересмотру и совершенствованию. Среди комплекса музыкальных дисциплин исполнительское искусство народного пения занимает важное место, и, соответственно, нуждается в особенном внимании к актуализации методики обучения. Большое внимание должно уделяться тем проблемным вопросам, которые появляются при освоении обучающимися народной манеры пения.

Изложение основного материала статьи. В современном отечественном музыкознании есть ряд работ, в которых уделяется внимание анализу определенных аспектов, связанных с обучением народной манере пения. Н. Филиппова подчеркивает, что сейчас основной проблемой сохранения и развития русской народной певческой культуры является глубокое изучение, освоение народных песен через внедрение их в сферу образовательных программ, творческих проектов [3].

Л. Шамина осуществляет исследование значения подготовки исполнителей народной песни для истории развития песенной культуры нынешнего времени [4]. Л. Акулова сосредоточивает исследовательское внимание на роли русского народного пения в контексте отечественного фольклорного исполнительства [1]. Ж. Кривенко в своем диссертационном исследовании раскрывает необходимость применения тембрового подхода при обучении народному пению, которое подтверждается практикой, апробированной на уровне колледжа искусств [2].

Вышеупомянутые исследования представляют значительный интерес для формирования более обновленной методики обучения пению в народной манере. Однако, существующие методические подходы требуют тщательного пересмотра, выделения проблемных моментов, которые нуждаются в совершенствовании и внесении инновационных элементов.

Воспитание специалистов, поющих в народной манере, является одним из направлений подготовки, представленных в ряде отечественных учебных заведений квалификационного уровня подготовки «бакалавр» и «магистр». Современные исследователи отмечают проблемные моменты, проявляющиеся в последние годы, в частности: снижение интереса молодежи к народному пению, уменьшение возможности учиться за счет бюджетных средств и тотальный рост заинтересованности эстрадным искусством.

Заметим, что в Крыму существуют проблемы профессиональной подготовки исполнителей народной песни. Первая проблема – это ограниченное количество высших учебных заведений, в которых обучают специальному виду вокального искусства – народному пению. Вторая – отсутствие научно обоснованной методики обучения народному пению. Именно поэтому подход к преподаванию специальной дисциплины «Народное пение» индивидуален и зависит от личного понимания преподавателя, его представления и позиции относительно народного пения.

Еще одна проблема – отсутствие бюджетных мест для обучения по данному профилю в ВУЗ Крыма, а также рост всеобщего спроса на современную поп-музыку, оказывающую влияние на количество исполнителей народной песни.

Однако, по нашему мнению, при условии определенных трансформаций в современной образовательной сфере, возможен рост заинтересованности в данной специализации песенного исполнительства. Достаточно метким является утверждение современной исследовательницы Ж. Кривенко, которая отмечает дуалистический характер народного пения: искусство народного «певца основано на синтезе противоположных начал: профессионального и аутентичного, традиционного и новаторского, этнического и общезначимового» [2, с. 1].

Соответственно, двойственность народного пения, а именно та ее часть, которая связана с профессиональным образованием, нуждается в постоянном пересмотре. Требуют обновления существующие подходы относительно формирования компетенций обучения народному пению для достижения лучшей результативности и актуализации данной специальности. «Увеличение интереса к народной песне, к народнопесенному искусству, к его философской, психологической и антропологической интерпретации, а также поиск перспектив его дальнейшего развития требуют более глубоких и комплексных исследовательско-педагогических усилий, которые сочетают как гуманитарные, так и современные технические методы, дифференцированные подходы, новый уровень постижения природы народной песенности, практико-педагогическую наследственность с целью сохранения национальнокультурних традиций» [2, с. 1].

Как известно, основными компонентами процесса воспитания компетенции является усвоение специфики правильного дыхания, умение петь на опоре, формирование нужного звука. Целесообразно выделить также другие составляющие более общего характера: формирование вокально-исполнительских умений и навыков, развитие навыков сольного пения с сопровождением, пение в ансамбле, пение в хоровом коллективе. Согласно программе обучения по специальности «Народное пение» изучаются следующие дисциплины: сольное пение, методика преподавания вокала, методика работы с вокальным ансамблем, вокальный ансамбль, расшифровка народных песен, древнерусское певческое искусство, исполнительское мастерство, история народнопесенного искусства, методика постановки голоса и др.

Одной из важных задач в процессе становления певцов с народной манерой является формирование навыков и умений коллективного пения, именно поэтому при кафедрах создаются учебные ансамбли. В результате занятий обучающиеся постигают оригинальные ансамблевые произведения различных форм и жанров a'cappella и в сопровождении инструментального ансамбля, изучают методическую литературу по ансамблевому исполнительству, особенности коллективного интонирования.

Параллельно с занятиями по специальности необходимо выделять теоретическую информацию, которую получают обучающиеся, связанную с изучением народнопесенного фольклорного наследия, его ритуально-обрядовыми особенностями, аспектами развития отечественной культуры. Также при освоении народного пения необходимо осуществлять общее развитие умений, связанных с голосовым аппаратом (голос, регистры, диапазон, тембр), психологической готовностью к концертной деятельности, развитием слуха, музыкальной памяти и вкуса.

Современные исследователи указывают на то, что обучение народному пению носит системный характер и выходит за пределы только вокального мастерства. В его основе заложены и театральная деятельность, и знание истории культуры в целом и фольклора в частности.

В процессе профессиональной подготовки исполнители народной песни приобретают как профессиональные знания, умения и навыки вокального искусства, так и знания в области народоведения Крыма. Это происходит путем ознакомления с музыкальным фольклором, во время изучения многожанрового песенного репертуара, его стилистических признаков, исторических условий возникновения произведений и тому подобное. Каждая песня, которую изучает исполнитель, несет в себе информацию об определеных исторических событиях из жизни народа, традиций, обычаев, верований. Народное песенное творчество – зеркало жизни, борьбы, мудрости, культуры нации, ее истории.

Основными формами обучения являются индивидуальные занятия, ансамблевое пение. Именно разное количество состава исполнителей способствует развитию слухового восприятия, умения петь вместе, что в большей степени соответствует народному музыцированию, чем сольное пение. Современные исследователи выделяют ряд практических требований, которые должны присутствовать на индивидуальных занятиях. Преподавателю необходимо с вниманием подходить к воспитанию голоса обучающегося, пытаться помочь ему познать свою индивидуальность, красоту тембра и внутреннее «Я», свою художественную ценность. Практическая иллюстрация собственным голосом правильного звукообразования, опоры дыхания и других певческих приемов используются для объяснения специфики народного звука.

Заметим, что хотя эстетическая сторона занятий играет определяющую роль, базисным остается певческое совершенство. Для достижения высокого мастерства, необходимы упражнения, направленные на развитие дыхания, соблюдение чистоты интонирования, умение верно артикулировать. Подобная задача нуждается в учебно-методическом материале, который бы отвечал специфике данной дисциплины. К сожалению, ощущается недостаток работ, направленных на воспитание народной манеры пения. Достаточно плодотворным и результативным для развития искусства народного пения было бы создание сборника, содержащего распевки для самостоятельной проработки материала, фрагменты произведений, рассчитанных на устранение определенных проблем интонационного характера, специфики ритма и др.

Можно отметить, что в последние годы возникает необходимость использовать кроме традиционных приемов, несколько другие, таким образом сочетая традиционное и новаторское начала. Стоит заметить, что в условиях нынешнего времени необходимым является применение интерактивных методов с привлечением компьютерно-информационных технологий. Возможности данного подхода достаточно большие. В первую очередь имеется в виду использование audio-материалов, которые могут привлекаться для демонстрации практики пения на слух. За счет использования video-файлов, которые содержат примеры пения в народной манере разными исполнителями, возможно большое влияние на музыкальное сознание обучающегося.

Напомним, что не вся информация хорошо воспринимается на слух, ведь с психологической точки зрения у человека может превалировать определенный орган чувств, поэтому некоторые психологи считают целесообразным разделение людей на аудиалов, визуалов, кинестетиков и дигиталов. Именно поэтому за счет задействования video, можно продемонстрировать специфику работы голосового аппарата. Причем,

подобные визуальные материалы могут использоваться с разной дидактичной целью – для выявления ошибок у каких-то певцов (в случае их наличия), акцентирования внимания на позитивных аспектах исполнения или демонстрации интересного образца.

Подобные предложения рассматриваются в роботе Ж. Кривенко, однако обращается внимание на то, что визуализация записей может способствовать анализу спектрографии вокального исполнения: «Усвоение студентами аутентичных традиций тембрового звучания голоса при исполнении народных песен разных жанров, как демонстрирует педагогическая практика, происходит преимущественно на слух, в то время как современные компьютерные технологии спектрографии позволяют активно включать и визуальный канал восприятия тембра голоса певца, который способствует оптимизации процесса обучения народному пению» [2, с. 1].

Еще одним примером применения информационно-компьютерных технологий при обучении народному пению может быть знакомство с манерой пения, которая принята в другой этнической традиции. Обычно внимание обращается на ту вокальную практику, которая принята в данной национально-этнической традиции. Однако, при пересмотре примеров народного пения, присущих другим культурам, возможно не только расширение мировоззрения исполнителя, но и возникновение возможности использования их в образовательном процессе. Обращение внимания на такие типы народного пения, как тирольское пение (йодль), горловое пение, пение североамериканских индейцев, андалузское пение, африканское пение, могут помочь обучающемуся постичь принципиальное отличие этих этнических образцов от принятых в отечественном музыкальном пространстве.

Ж. Кривенко предлагает в процессе обучения народному пению опираться на три основные методические задачи, которые связаны с креативным мышлением: «1) совершенствование креативного мышления студентов относительно сферы народного пения; 2) развитие народно-певческих навыков, которые становятся естественными и автоматическими в процессе пения в народной манере, 3) воспитание народно-певческого слуха, который должен быть активно задействован в последующем творческом процессе будущего профессионального народного певца (фактор апперцепции)» [2, с. 10].

Не смотря на то, что креативность подходов считается целесообразной при воспитании исполнителей, не стоит забывать об основных, общепринятых методах работы с голосом, к которым относим следующие: демонстрация исполнения песни, беседа-ознакомление с текстом и музыкальным материалом, вокальные упражнения – разучивание отдельных мотивов, предложений и т.п.

Одной из главных задач в процессе обучения будущего певца является развитие условий для самореализации обучающихся, что в будущем поможет решить проблему их профессионального трудоустройства. Она может осуществляться в разных направлениях и быть связанной не только с пением в народных ансамблевых, хоровых коллективах или с сольным пением в народной манере. Достаточно ярким примером является использование народного пения в современной эстрадной музыке.

Подобный синтез возможен в стилевом направлении «World music». Его сущностью является сочетание этнических элементов (инструментов, народной манеры пения, определенного народного лада) с электроинструментами, разнообразными эстрадными ритмами.

Можно сказать, что стиль «World music» является одним из ведущих направлений развития современного искусства, которое связано с возникновением своеобразной контркультуры относительно массовой музыки. Обращение к самым давним пластам фольклора разных этнических групп в нем переплетается с новейшими открытиями в сфере музыкальной акустики, технологическими достижениями в сфере обработки звука и актуальными практиками, наподобие,например, scratching и т.д.

В российском музыкальном пространстве можно найти несколько групп, которые работают в данном направлении. Одной из них является группа «Farlanders», руководитель Инна Желанная. Специфика такого исполнения состоит в том, что музыкальная форма произведений, бесспорно, связана с российским народным мелосом (использование текста народных песен, композиций в «народном духе» и др.). В этих произведениях нет элементов танца, это не песни, исполняемые во время праздников. Им характерно обрядово-ритуальное звучание, при котором каждый слушатель становится участником синкретического действия.

Выводы. Пение в народной манере является одной из важных составных частей современной музыкальной культуры. Процесс освоения народного пения предусматривает постоянный мониторинг путей совершенствования существующих методических подходов. В качестве одного из ключевых аспектов, связанных с обновлением программ воспитания исполнителей народной манеры пения, является широкое привлечение информационно-компьютерного обеспечения. Такая новация будет способствовать пониманию спектральной картины пения, знакомству с разными типами этнического народного пения, формированию визуального представления относительно работы голосового аппарата и др. Существует потребность в создании пособий, связанных с обеспечением материалом для самостоятельной работы: попевками, песнями разных регионов России и других стран. Стоит также формировать представление о возможностях применения народного пения в разнообразных стилевых направлениях современной эстрадной музыки, которая способствует актуализации данной специализации и возрастанию интереса к ней со стороны молодежи.

Литература:

1. Акулова, Л.В. Русская народная песня в историко-культурном контексте духовной жизни народа [Электронный ресурс] / Л.В. Акулова // Cyberleninka. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-narodnaya-pesnya-v-istoriko-kulturnom-kontekste-duhovnoy-zhizni-naroda.
2. Кривенко, Ж.Д. Тембровый подход к обучению народному пению (на примере работы со студентами музыкального колледжа МГИМ им. А.Г. Шнитке): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Кривенко Женни Дмитриевна, – М., 2008. - 24 с.
3. Филиппова, Н.О. Жизнь народной песни в современной городской среде / Н.О. Филиппова // Успехи современного естествознания. – 2013. - № 10. – С. 171-172.
4. Шамина, Л.В. Основы народно-певческой педагогики: учебное пособие / Л.В. Шамина. — М.: Графика, 2010. - 202 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена педагогического проектирования. Проведен обзор научных взглядов, в которых указанный феномен исследуется с разных аспектов, определена сущность педагогического проектирования. В исследовании проанализированы основные теоретические аспекты педагогического проектирования: цель, объект, предмет, субъект, функции, модели, методы и средства, а также особенности реализации.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, проектирование педагогических систем, теоретические основы, функции педагогического проектирования, особенности реализации педагогического проектирования.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of pedagogical design. The review of scientific views in which the specified phenomenon is investigated from different aspects is carried out, the essence of pedagogical design is defined. The study analyzes the main theoretical aspects of pedagogical design: purpose, object, subject, functions, models, methods and tools, as well as features of implementation.

Keywords: design, pedagogical design, design of pedagogical systems, theoretical bases, functions of pedagogical design, features of realization of pedagogical design.

Введение. В современной отечественном и зарубежном научном дискурсе появляется все больше работ, посвященных проблематике педагогического проектирования, в которых указанный феномен исследуется в различных аспектах, что говорит о высокой степени его актуальности в контексте развития педагогической науки. Несмотря на немалое количество исследований в указанном направлении, все же, по нашему мнению, глубокого изучения требуют многие вопросы педагогического проектирования. Что актуализирует потребность более детального изучения сущности данного феномена и уточнения его теоретических аспектов.

Изложение основного материала статьи. В отечественной педагогической науке теоретические аспекты педагогического проектирования являются предметом исследований Е.А. Алисова, В.С. Безруковой, В.А. Болотова, П.В. Бордовской, Е.С. Заир-Бека, Т.Г. Новикова, Г.Е. Муравьева и других ученых.

Анализ трудов современных ученых, посвященных проблемам педагогического проектирования, позволяет говорить о том, что на данном этапе в отечественной педагогической науке нет единого подхода к определению сущности ключевого термина изучаемой нами педагогической деятельности. В педагогической литературе феномен педагогического проектирования исследуется в различных аспектах:

- философско-исторические основы педагогического проектирования;
- типология педагогического проектирования;
- сущность и полифункциональность;
- методические и технологические принципы проектирования педагогического процесса.

В этой связи целесообразным, по нашему мнению, является обращение к рассмотрению ряда научных подходов относительно определения сущности термина «педагогическое проектирование». Однако, прежде чем приступить к указанному, необходимо уточнить значение понятия «проектирование».

Проектировать – означает творить, создавать что-то новое. Проектирование – это искусство приближения лучшего будущего.

В педагогическом контексте проектирование выступает средством, благодаря которому становится возможным:

- осознанное определение основных ориентиров деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса по определенным условиям на некоторый период;
- систематизирование введение инноваций и корректив в учебно-воспитательный процесс;
- исключение прожектерства и необоснованных иллюзий по управлению организации и планирование воспитательной деятельности педагогов.

Уточнив сущность и природу понятия «проектирование», обратимся к непосредственному изучению сущности анализируемого в данном исследовании феномена.

Педагогическое проектирование не может быть чем-то принципиально иным по сравнению с проектированием в традиционнм его понимании. Ряд исследователей рассматривает педагогическое проектирование как отрасль знания или научное направление. В частности, А.П. Тряпицина понимает его как новую развивающуюся область знания, способ трактовки педагогической действительности [5]. Е.С. Заир-Бек дает следующее определение педагогического проектирования: прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий и в современных образовательных системах [8].

Другие же исследователи дают определение педагогическому проектированию как педагогическому процессу или деятельности. Уже упоминаемый нами Е.С. Заир-Бек дает определение понятию «педагогическое проектирование» и с указанной позиции. Ученый понимает его в качестве одного из направлений исследовательской педагогической деятельности, нацеленного на решение проблем, существующих в практике образования в конкретных условиях, и предусматривающего построение комплекса педагогических идей и разработку на основе системного подхода желаемых преобразований и программ их реализации в конкретные образовательные системы [8].

В.С. Безрукова трактует анализируемый нами термин как «предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [2, с. 95].

По мнению Е.А. Алисова, под педагогическом проектированием следует понимать «самостоятельную, полифункциональную педагогическую деятельность, направленную на создание новых или преобразование

имеющихся объектов сферы образования в ответ на потребности, возникающие в процессе развития человека, общества, культуры образовательных систем [1, с. 50].

Согласно определению Н.В. Борисовой, педагогическое проектирование – это деятельность, целью которой является разработка и реализация образовательных проектов как оформленных комплексов инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях [4].

На основе анализа указанных определений педагогическое проектирование будем понимать не только в значении деятельности, но и процесса последовательной смены состояний, характеризующихся овладением новыми знаниями, видами деятельности, мерой упорядоченности информации.

Цель педагогического проектирования определяется как решение некой актуальной проблемы, основанное на принципиально новом способе, при реализации которого наблюдается положительный эффект. Также в научной литературе под целью реализации педагогического проектирования часто понимается выполнение социального заказа.

Объект педагогического проектирования – это то, при помощи чего можно решить определенную проблему (технологии, методы, содержание образования, учебные программы и т.д.).

Предметом педагогического проектирования является новая возможность решения определенной проблемы, то есть принципиально новая идея.

Субъектом педагогического проектирования выступает педагог (ученый), разрабатывающий проект. При реализации сложных полипроблемных проектов субъект проектной деятельности коллективный (группа специалистов [9].

В педагогических исследованиях процесс педагогического проектирования рассматривается как основной механизм осуществления и развития инновационной деятельности, как особый вид творчества, который включает прогнозирование, моделирование и аналитическое оценивание. В свою очередь, проектирование педагогической деятельности выступает одним из основных компонентов профессиональной деятельности педагога, включающим педагогические действия, основанные на осознании цели деятельности, способов, приемов, методов и форм ее достижения.

При реализации педагогического проектирования прибегают к методу моделирования. В теории педагогического проектирования выделяют ряд моделей. Рассмотрим основные из них:

1. Прогностическая модель, которая используется для распределения ресурсов и конкретизации целей;
2. Концептуальная модель, которая основывается на информационной базе данных и программе действий;
3. Инструментальная модель, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить учителей работе с педагогическими инструментами;
4. Модель мониторинга, применяемая для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов;
5. Рефлексивная модель, которая создается с целью выработки решения в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций.

К основным функциям проектной деятельности исследователи относят:

- исследовательскую;
- аналитическую;
- прогностическую;
- преобразующую;
- нормирующую [3].

Специфической чертой педагогического проектирования является конструктивность. Данное свойство объясняется нацеленностью педагогического проектирования на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Именно эта черта, по мнению З.С. Жирковой, проектную деятельность отличает от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих научно-педагогической деятельности [7].

Также З.С. Жиркова указывает некоторые специфические особенности реализации педагогического проектирования, а именно:

- решение большого объема задач проектирования требует сплоченности, согласованности, скоординированности действий специалистов и разделения труда;
- существенным условием успеха проектирования является мотивация как средства стимулирования к деятельности, процесса побуждения тех, кто вовлечен в проектную деятельность;
- успех проектирования в значительной степени зависит от того, кто является его инициатором, и от той роли, которую играют ее участники;
- проектирование, как правило, тесно связано с местными особенностями и со спецификой культуры. Ключом к успеху проектирования является учитывающее специфические особенности, руководство его осуществлением [7].

Реализация педагогического проектирования строиться на основе применения комплекса методов. Их наличие весьма разнообразно. Кроме того, в контексте создания проектов педагогических систем приветствуется комбинирование различных методов. Их отбор и специфика сочетания зависит от целей и задач проекта. Также применение методов зависит от объективных и субъективных критериев.

К объективным критериям отбора и применения методов исследователи относят проблему и предмет проектирования. К субъективным критериям относят особенности самих субъектов проектирования, а также набор методов, которыми владеют конкретные проектировщики [6].

В теоретической литературе выделяют инвариантные виды методов, которые могут использоваться в контексте реализации педагогического проектирования. К инвариантным методам, обеспечивающим специфику педагогического проектирования как процесса, прежде всего, стоит отнести следующие:

- эвристические методы решения проектировочных задач;
- моделирование;
- педагогический эксперимент.

При реализации педагогического проектирования используются определенные средства, условно классифицируемые на материальные и духовные.

К материальным средствам педагогического проектирования относятся следующие:

- законодательные акты;
- документацию по проекту;
- компьютерные и технические средства.

К «духовным» средствам педагогического проектирования относят:
- общие средства реализации научных исследований;
- социальный заказ;
- концептуальные теоретические положения.

Учет специфики педагогической деятельности вообще и педагогического проектирования в частности, позволяет говорить о том, что «духовные» средства более значимы, хотя это не снижает роли материальных средств.

Выводы. На современном этапе развития педагогической науки проектирование рассматривается в значении важнейшей составляющей педагогической деятельности. Процесс педагогического проектирования охватывает образовательные системы различного уровня, содержание образования, педагогические технологии, управление педагогическим процессом, планирование и контроль развития образовательных организаций и т.д.

Рассмотрев теоретические основы педагогического проектирования, заключим, что под данным феноменом нами понимается комплексное решение педагогической проблемы, реализуемое на основе учета социокультурного контекста, а также психолого-педагогических, технико-технологических и организационно-управленческих аспектов образования принципиально новым способом или с целью создания принципиально нового продукта.

Литература:

1. Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной среды: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01. – Курск, 2011. – 405 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособ. [для инженерно-пед. институтов и индустриально-пед. техникумов]. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
4. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособ. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 146 с.
5. Гладкая И.В. Оценка образовательных результатов школьника: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2008. – 144 с.
6. Денисова А.Л. Концептуальные основы проектирования системы непрерывной профессиональной подготовки в условиях многоуровневого образовательного комплекса. Монография. / Денисова А.Л., Молоткова Н.В., Захаржевская Е.Э. – Орел: Издательство ОРАГС, 2005. – 328 с.
7. Жиркова З.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие. – М.: Акад. естествознания, 2014. – 129 с.
8. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1995. – 410 с.
9. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

Педагогика

УДК:13.00.08

преподаватель кафедры иностранных языков Власова Ирина Владимировна
Самарский государственный технический университет (г. Самара);
преподаватель кафедры иностранных языков Нечаева Алла Александровна
Самарский государственный технический университет (г. Самара)

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу применения методов смешанного обучения в преподавании иностранных языков студентам дистанционного обучения в техническом вузе. В статье проанализированы методы смешанного обучения, его преимущества и недостатки. В статье отражена методологическая основа самостоятельной работы студентов на заочном отделении.

Ключевые слова: смешанное обучение, студенты вуза, дистанционное обучение, синергетический подход, самостоятельная работа, преимущества, недостатки.

Annotation. This article is devoted to the analysis of the application of methods of blended learning in the teaching of foreign languages to distance learning students in a technical University. The article analyzes the methods of blended learning, its advantages and disadvantages. The article reflects the methodological basis of independent work of students in correspondence Department.

Keywords: blended learning, University students, distance learning, synergetic approach, independent work, advantages, disadvantages.

Введение. Практика показывает, что смешанное обучение является сегодня одним из трендов современного образования. Прогнозисты считают, что в ближайшее десятилетие оно останется актуальным. Рассматривая технологию смешанного обучения как технологию синергетическую, мы считаем, что она позволяет более эффективно использовать преимущества очного и электронного обучения [1].Таким образом, взаимно компенсировать недостатки каждого из них. Особенности современного экономического развития в нашей стране привело к необходимости получения дополнительного образования без отрыва от производства, когда студент может одновременно практически изучать свою специальность и одновременно теоретические знания в вузе [5]. Современная молодежь, закончив школу, хочет почувствовать себя более экономически независимой. Они охотно идут на производство, осваивают специальность на практике. Нехватка теоретических знаний мотивирует их к получению образования. Это ведет студентов к

поступлению на заочное отделение, где они могут без отрыва от производства получить высшее образование дистанционно. Одним из преимуществ такого вида обучения является приобретение практических и теоретических навыков параллельно. Для того, чтобы этот процесс стал эффективнее, мы пришли к технологии смешанного обучения на заочном отделении технического вуза.

Изложение основного материала статьи. Опыт практической работы позволил нам выделить преимущества и недостатки смешанного обучения со студентами заочного отделения. В процессе практической работы мы выделили следующие преимущества:

1. неограниченное время для получения обратной связи с преподавателем, возможность интерактивного взаимодействия с учебными материалами (пособия, разработанные преподавателями кафедры).
2. большой объем информации, размещенный на электронном носителе.
3. гипертекстовая структура представления информации (возможность добавления контекстовых подсказок, компактное размещение больших объемов информации, размещение грамматических комментариев к текстам).
4. при подготовке материалов для самостоятельной работы студентов им предлагаются тексты по специальности, что вызывает у них особый интерес и мотивирует их к изучению профессиональной лексики.
5. у студентов формируется способность творчески переосмысливать имеющуюся информацию.

Теперь рассмотрим недостатки смешанного обучения в работе со студентами заочного отделения:

1. низкая степень индивидуализации.
2. отсутствие возможности общаться со своими сокурсниками.
3. нехватка развития навыков аудирования.

Дисциплина «Иностранный язык» является частью базового блока дисциплин подготовки студентов на заочном факультете СамГТУ кафедрой «Иностранные языки». Дисциплина нацелена на формирование способности выпускника к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с профессиональной направленностью дисциплины «Иностранный язык», ориентированной на овладение профессиональной лексикой по профилю подготовки. Преподавание дисциплины предусматривает следующие формы организации учебного процесса: практические занятия и самостоятельная работа студента. А также предусмотрены следующие виды контроля: текущий контроль успеваемости по выполнению заданий к практическим занятиям и промежуточный контроль по дисциплине, который проходит в форме экзамена и включает в себя тестирование в системе СДО «Прометей».

Вся программа обучения построена так, что на выходе студенты должны знать основные нормы современного иностранного языка. Уметь пользоваться основной справочной литературой и словарями иностранного языка. Владеть навыками создания на иностранном языке грамотных и логически непротиворечивых устных текстов общего характера и элементарных навыков перевода литературы по специальности [2].

Мы предлагаем студентам контрольные задания, необходимые для оценки знаний, умений, навыков [4]. На кафедре иностранных языков СамГТУ разработан практикум, включающий в себя задания для студентов разных специальностей, вот один из вариантов:

Прочитайте данный текст и поймите его содержание:

Great Britain.

In the west of the continent of Europe lie 2 large islands called the British Isles.

Great Britain consists of 4 parts: England, Scotland, Wales and Northern Ireland.

The population of Great Britain is about 60 million people. Today Britain is a highly developed industrial country. The main branches of industry are textile, metal-working, ship-building and electronics. London is the capital of Great Britain, its political, economic and cultural centre. London is more than 20 centuries old. Great Britain is a constitutional monarchy. Its government is King or Queen and the Parliament. It consists of the House of Commons and the House of Lords. Now the Queen of Great Britain is Elizabeth II. Prime Minister is usually the leader of the party that has the majority in the House of Commons. There are several political parties in Great Britain now, but the main and the oldest parties are the Labour and the Conservative ones.

Контрольная работа:

PLASTICS AS METAL REPLACEMENT

1. Today plastics are referred to as materials of great importance for no other group of materials is able to offer such a unique combination of properties.
2. By alloying, modifying, as well as by changing the structure of polymers chemists and technologists are able to produce different kinds of plastics.
3. Metal replacement by plastics is often due to the economic factors only.
4. The use of plastics enables the manufacturers to eliminate many expensive machining and finishing processes.
5. Moreover, plastics parts can be mass-produced at a lower cost compared to metal parts.
6. Although plastics do not possess the high strength of steel, they are suitable for many purposes.
7. Plastics can be reinforced by incorporating fibrous materials such as glass fiber, nylon, and at last, pure carbon fibers.
8. It is known that carbon plastics open up vast new possibilities in the engineering field.
9. Some of the latest aircraft engines use blades made of such plastics.
10. These plastics are able to withstand much higher temperatures than metals.
11. There exist plastics which have high mechanical strength and are able to withstand the extremes of pressures.
12. It gives them a great advantage over metals.
13. Generally speaking, in every branch of industry, from power transmission to communications and from spaceships to domestic appliances, plastics are playing a vitally important role.

II. Найдите соответствия между словами в правой и левой колонках:

1. Propertya. Замена
2. Chemistb. Цель
3. Replacementc. Свойство
4. Manufacturerd. Возможность
5. Purposee. Производитель
6. Possibilityf. Химик

7. Bladeg. Космический корабль
8. Branchh. Лопасть
9. Transmissioni. Отрасль
10. Spaceshipj. Передача
III. Переведите глаголы и дайте их 2 и 3 формы:
To be, to speak, to know, to begin, to withstand, to hold, to have
IV. Выберите правильный вариант:
1. Some aircraft engines are made _____ plastics.
1) in
2) with
3) by
4) of
2. Some plastics withstand much _____temperatures_____ metals.
a) the highest____of
b) the higher _____than
c) high _____ with
d) higher _____ than
3. Plastics can _____very high temperatures.
a)produce
b) withstand
c) transmit
d) reinforce
4. Plastics are suitable for many _____
a) materials
b) temperatures
c) purposes
d) extremes
V. Выберите правильный вариант перевода следующих предложений:
1. Only plastics are able to offer a unique combination of properties.
a) Только пластмассам предлагается уникальная комбинация свойств.
b) Только предложенные свойства пластмасс – уникальны.
c) Только пластмассы могут предложить уникальное сочетание свойств.
2. Chemists are able to produce different kinds of plastics by changing the structure of polymers.
a) Производство различных видов пластмасс химиками происходит путём изменения структуры полимеров.
b) Химики могут производить различные виды пластмасс изменяя структуру полимеров.
c) Химики могут производить полимеры, изменяя структуру пластмасс.
3. High mechanical strength gives plastics a great advantage over metals.
a) Высокая механическая прочность даёт преимущество металлам над пластмассами.
b) Большое преимущество металлов над пластмассами из-за их высокой механической прочности очевидно.
c) Высокая механическая прочность даёт большое преимущество пластмассам над металлами.
VI. Найдите в тексте существительные во множественном числе и переведите их.
VII. Найдите в тексте и переведите предложения:
a) с модальными глаголами и их эквивалентам
b) в страдательном залог
c) с прилагательными в сравнительной и превосходной степени.
VIII. Прочитайте предложение №2. Как переводится выражение «as well as»?
IX. Прочитайте предложение №3. Как переводится выражение «due to»?
Прочитайте данный текст и поймите его содержание:
MARIE CURIE AND THE DISCOVERY OF RADIUM
1. Marie Curie was born in Warsaw on November 7, 1867.
2. Her father was a teacher of science and mathematics in a school, and it was from him that little Marie Sklodowska (her Polish name) learned her first lesson in science.
3. In 1891 she went to Paris to continue her studies at the Sorbonne.
4. She worked for two Master's degrees - one in physics, the other in mathematics.
5. Among many scientists with whom Marie met and worked in Paris was Pierre Curie.
6. When he met Marie he was famous throughout Europe for his discoveries in magnetism.
7. Soon they married.
8. By that time Marie had already had her Master's degree in physics and mathematics and wished to obtain a Doctor's degree.
9. Marie Curie examined every known chemical substance.
10. She repeated her experiments again and again and found that one mineral emitted much more powerful rays than uranium discovered by the French scientist Becquerel.
11. So she could only decide that this mineral must have contained a new element.
12. This seemed unthinkable.
13. Scientists declared that every element had already been known to them.
14. However, all Marie's experiments proved that the mineral contained some new and unknown element.
15. There was no other explanation for the powerful rays, which it emitted.
1. Scientists called the property giving out such rays "radioactivity" and Marie Curie decided to call the new element "radium".
II. Найдите соответствия между словами в правой и левой колонках:
1. Be borna. Открывать
2. Meetb. Испускать
3. Wishc. Повторять

4. Obtaind. Родиться
5. Examinee. Знакомиться
6. Repeatf. Казаться
7. Emitg. Желать
8. Discoverh. Доказывать
9. Decidei. Содержать
10. Containj. Решать
11. Seemk. Получать
12. Provel. Исследовать

III. Согласитесь (Yes, it is true) или опровергните (No, it is false) данные утверждения. Если они не соответствуют тексту, дайте правильный вариант:

1. Marie Curie was born in Paris.
2. Marie's father was a teacher.
3. Pierre Curie was famous for his discoveries in electricity.
4. Marie Curie repeated her experiments very often.
5. Uranium was discovered by Pierre Curie.
6. Scientists knew that there were a lot of unknown elements.
7. A new element emitted powerful rays.
8. A new element was called "polonium".

IV. Ответьте на вопросы.

1. When and where was Marie Curie born?
2. Where did she continue her education?
3. What sphere did Marie Curie work in?
4. Whom did Marie Curie marry?
5. Did Marie examine all the elements?
6. What rays did one mineral emit?
7. What did Marie's experiments prove?
8. What was the property to give out powerful rays called?

Практика показывает, что студенты вполне успешно справляются с таким видом работы.

Программа для дистанционного обучения предусматривает ограниченное количество аудиторных часов по сравнению с самостоятельной работой. Самостоятельная работа студентов складывается из работы на занятиях, изучения дополнительной литературы, рекомендованной преподавателем, подготовки домашнего задания.

На внеаудиторную самостоятельную работу студентов выносятся различного типа домашние задания с целью подготовки к очередному аудиторному занятию [6].Эти задания направлены на:

- формирование и закрепление лексических и грамматических языковых навыков;
- формирование и развитие коммуникативных умений в разных видах речевой деятельности;
- приобретение лингвострановедческих и культурологических знаний об иностранном языке и странах изучаемого языка;
- ознакомление с профессионально значимой информацией, представленной на иностранном языке;
- поддержание и совершенствование достигнутого уровня коммуникативной компетенции.

В ходе выполнения этих заданий студенты приобретают опыт в выполнении различного рода работ, связанных с их профессиональной деятельностью в поиске иноязычных материалов (в том числе в Интернете) по профессиональной тематике.

Промежуточный контроль, в виде грамматических, лексических работ и письменного переводов дает возможность студентам анализировать ошибки и ставить задачи по устранению их.

Методологической основой самостоятельной работы студентов на заочном отделении в применяемых образовательных программах нового поколения является личностно - деятельностный и синергетический подход [3]. В качестве цели самостоятельной работы студентов предлагается расширение и закрепление знаний, приобретаемых студентом на традиционных формах занятий. Мы строим самостоятельную работу так, чтобы она способствовала развитию творческого потенциала и личностных качеств у студентов [7].

Мы создаем соответствующие условия для самостоятельной работы студентов, а именно:

1. готовность и желание обучающихся самостоятельно совершенствовать владение иностранным языком;
2. способность студентов действовать в соответствии с собственными внутренними мотивами и целями;
3. способность преподавателя создать необходимые условия для автономного учения и правильно определить свое место в этом процессе.

Готовность к осуществлению самостоятельной учебной деятельности характеризуется рядом взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов:

психологический компонент (мотивация, отношение к данной деятельности, интеллектуальные возможности и способности, волевой потенциал, саморегуляция);

коммуникативный компонент (коммуникативная компетенция);

методологический компонент (овладение способами и приемами самостоятельной деятельности/основной речевой деятельности, умение ориентироваться в этой деятельности, знание особенностей ее осуществления).

Выводы. В результате применения смешанного обучения как формы организации языкового образования в высшей школе доказали, что контроль выполнения самостоятельной работы в процессе дистанционного обучения осуществляется путем выполнения практических работ, проверки выполненных заданий и сдачи экзамена в системе СДО «Прометей».

Организация самостоятельной работы студентов сочетается со всеми применяемыми в СамГТУ методами обучения и вместе с ними представляет единую систему средств по приобретению знаний и выработке навыков.

Заключительным видом самостоятельной работы студентов на заочном отделении при использовании данного вида обучения является подготовка к экзамену. Основное его отличие от других видов самостоятельной работы состоит в том, что обучающиеся самостоятельно решают задачу актуализации и

систематизации учебного материала, применения приобретенных знаний и умений в качестве структурных элементов компетенций, формирование которых выступает целью и результатом освоения образовательной программы.

Литература:

1. Банарцева А.В. Смешанное обучение как форма организации языкового образования в вузе. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки», № 2(20) - 2018. - С. 77-84.

2. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. Учебно-практическое пособие. - М.: Издательство Юрайт, 2013. - 315 с.

3. Власова И.В. О некоторых проблемах профессионально-иноязычной подготовки студентов технического вуза в условиях деятельностного подхода. В сб.: Обучение иностранным языкам в многопрофильном вузе: материалы научно-практической конференции с международным участием. - Самара: СамГТУ, 2013. с. 22-28

4. Кюрегян А.Л., Рыбальчик О.А. Английский язык. Практикум. Самара: СамГТУ, 2011. - 118 с.

5. Нестеренко В.М., Ионесов В.И. Человек в системе пространственно-временных связей: проекции и вызовы социокультурной коммуникации. - Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки», № 2(20) - 2013. - С. 142-148.

6. Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. - 620 с.

7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / колл. авторов под рук. Н.В. Бордовской. - М.: КНОРУС, 2010. - 432 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы взаимодействия дошкольных образовательных организаций и семей их воспитанников. В работе анализируются государственные требования к построению такого взаимодействия, изучены особенности сотрудничества семьи и дошкольной образовательной организации. В работе определены основные условия и рекомендации относительно построения эффективного сотрудничества дошкольных образовательных организаций и родительской общественности.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, родители, семья, родительская общественность, дошкольники, система дошкольного образования, ФГОС, условия, рекомендации, требования, принципы.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of interaction of preschool educational organizations and families of their pupils. The paper analyzes the state requirements for the construction of such interaction, studied the features of cooperation between the family and preschool educational organization. The paper defines the basic conditions and recommendations for building effective cooperation of preschool educational organizations and the parent community.

Keywords: preschool educational organization, parents, family, parent community, preschoolers, preschool education system, GEF, conditions, recommendations, requirements, principles.

Введение. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», одной из приоритетных задач, которые стоят перед учреждениями дошкольного образования, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка» [8].

Основной государственный нормативный документ, регламентирующий сферу деятельности дошкольных учреждений образования, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) уточняет, что одним из принципов дошкольного образования на современном этапе является продуктивное сотрудничество ДОО с семьей [7]. В данном документе подчеркивается, что взаимодействие ДОО с родителями воспитанников должно строиться на основе дифференцированного подхода с учетом микроклимата семьи, социального статуса, родительских запросов и степени заинтересованности родителей деятельностью учреждения дошкольного образования. Такое взаимодействие направлено не только на оптимизацию процесса развития, воспитания и обучения дошкольников, но и на повышение культуры педагогической грамотности семьи [7].

Система дошкольного образования переживает сегодня период модернизации. Изменения, происходящие в данной образовательной сфере, будут позитивными при условии, в то числе, согласованности действий родителей и педагогов дошкольного образования. В этой связи актуализуется проблема изучения исследуемого нами типа сотрудничества, а также определения благоприятных условий для повышения эффективности взаимодействия ДОО и семьи.

Изложение основного материала статьи. Проблема взаимодействия ДОО и семьи отражена в работах О.И. Давыдовой, Т.Н. Дороновой, Н.В. Додокиной, Т.А. Данилиной, Е.С. Евдокимовой, О.Л. Зверевой, В.Г. Нечаевой, Л.В. Поповой и других ученых. Разработку форм и методов эффективного сотрудничества семьи и ДОО предлагают такие исследователи, как А.В. Козлова и Е.П. Арнаутова. В трудах Е.П. Арнаутовой, Т.Н. Дороновой, О.В. Солодянкиной находим инновационные подходы к реализации взаимодействия педагогов дошкольного образования с семьями воспитанников.

«Актуальность проблемы взаимодействия детского сада и семьи заключается в том, что от совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитии ребенка. От квалифицированной работы

дошкольного учреждения зависит уровень педагогической культуры самих родителей, следовательно, уровень семейного воспитания» [4, с. 171].

Так, ключевой задачей организации педагогического процесса в современных дошкольных заведениях является обеспечение взаимодействия семьи с педагогами. По словам Л.С. Жакуповой, «главным в работе любого ДОУ является сохранение и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников, их творческое и интеллектуальное развитие, обеспечение условий для личного роста. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи, ведь родители – первые и главные воспитатели своего ребёнка с момента рождения и на всю жизнь» [2, с. 790].

Л.А. Логинова подчеркивает, что «взаимодействие воспитателей с родителями подразумевает уважение и доверие друг к другу, также предполагается обоюдное желание поддерживать связь в воспитании детей. Если нет контакта между семьей и дошкольным учреждением – это может негативно повлиять на формирование личности ребенка» [4, с. 171].

Плодотворное сотрудничество родительской общественности и учреждения дошкольного образования требует реализации со стороны ДОО таких направлений работы:

- осуществление направлений психолого-педагогического образования родителей;
- изучение педагогами условий воспитания ребенка в семье;
- привлечение родителей к образовательной работе ДОО.

Одним из ведущих направлений из указанных является психолого-педагогическое образование родителей. Оно реализуется, главным образом, с целью повышения педагогической культуры родительской общественности. Психолого-педагогическое образование родителей, осуществляемое дошкольным учреждением, должно обладать направленностью и целью, а также собственной спецификой, зависящей от возрастных особенностей воспитанников.

Содержание психолого-педагогического образования включает не только общепедагогические аспекты обучения, воспитания и развития детей. Оно должно включать также и вопросы охраны жизни, укрепления здоровья, экологического воспитания, создания условий для правильного физического развития детей, адаптации ребенка к условиям общественного воспитания, гигиенического ухода, рационального питания, распорядка дня и т.д. Учитывая круг вопросов, составляющих содержание психолого-педагогического образования родителей воспитанников ДОО, подчеркнем, что его должны реализовывать не только педагоги-воспитатели, но и психологи, социальные педагоги, медицинские работники и другие специалисты.

К основным условиям эффективной работы дошкольного учреждения с родителями отнесем:

- целенаправленность;
- системность;
- плановость;
- дифференцированный подход с учетом многоаспектности и специфики каждой семьи;
- возрастную дифференциацию содержания работы;
- доброжелательность;
- открытость.

Эффективное сотрудничество семьи и детского сада возможно при осознании обеими сторонами того факта, что педагогический коллектив и семья – это единый организм, объединенный общей целью, гуманными отношениями и высокой ответственностью. Продуктивная жизнедеятельность данного организма возможна только при условии соблюдения обеими сторонами определенных требований и обязанностей (см. таблицу 1).

Таблица 1

Обязательства дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников

Обязательства дошкольной образовательной организации	Обязательства родителей воспитанников
- обеспечивать условия для физического и психического развития ребенка и уход за ним во время его пребывания в ДОО; - создавать условия для развития творческих способностей и интересов ребенка; - удовлетворять потребности ребенка в эмоционально-личностном общении в детском коллективе; - обеспечивать защиту от физического воздействия и психического давления на ребенка в любой форме; - предоставлять квалифицированную помощь семье в решении педагогических проблем; - осуществлять активное содействие осознанию ребенком своей социальной роли; - проявлять со стороны педагогов, администрации и других специалистов доброжелательность, внимательность и уважение в общении с ребенком, родителями и другими членами семьи.	- создавать оптимальные условия для физического и психического развития ребенка дома; - участвовать в развитии творческих способностей ребенка совместно с детским учреждением; - защищать ребенка от любых форм физического воздействия и психического насилия вне детского учреждения; - удовлетворять потребности в эмоционально-личностном общении в кругу семьи; - способствовать осознанию ребенком роли воспитанника, члена детского коллектива на основе доверия и доброжелательного отношения к педагогам, сотрудникам ДОО и другим детям.

Для эффективного взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями могут применяться традиционные формы работы, к ним относятся:

- родительские собрания;
- беседы;
- лекции;
- индивидуальные встречи;

- организация праздников;
- информационные стенды [4].

Наряду с традиционными формами должны применяться и современные (инновационные) формы взаимодействия учреждений дошкольного образования и семьями, в частности:

- анкетирование и опросы;
- родительские клубы;
- тренинги;
- экскурсии, акции, участие в конкурсах, выставках;
- создание сайтов или страничек группы в социальных сетях;
- работа над проектами [1; 6].

По словам Л.А. Логиновой, «в современной системе дошкольного воспитания и образования важно правильно осуществить взаимодействие семьи и детского сада. Только тесное сотрудничество может привести к разноплановому, полноценному формированию творческих способностей и полному развитию интеллектуального потенциала личности с учетом его возможностей и способностей» [4, с. 172].

Оптимизировать сотрудничество детского сада и родительской общественности позволит соблюдение следующих условий, требований и рекомендаций.

- сотрудничество между учреждением дошкольного образования и родителями должно основываться на взаимоуважении и партнерстве;
- основой сотрудничества является взаимное доверие, также понимание собственной роль во взаимодействии и функции всех других его субъектов;
- достижение определенного духовного единства, построенного на любви к ребенку, восприятии его как свободной личности, понимание проблем становления личности, взросления и творческого развития [3; 5].

Важным аспектом в системе деятельности и самообразования педагогов дошкольного учреждения должно являться обогащение знаний о семейном воспитании, углубление педагогических знаний родителей, достижение единства воспитательного влияния семьи и детского сада на ребенка.

Эффективность сотрудничества дошкольного учреждения образования и семьи достигается также путем перехода от монологического типа педагогического коммуникативного воздействия к диалогическому. Иными словам, роль педагога не в управлении родителями, а в продуктивном сотрудничестве с ними. Педагогическая помощь семьям воспитанников должна опираться на тщательное и всестороннее изучение каждой из них и каждого отдельного воспитанника индивидуально.

Выводы. Обобщая все вышеизложенное, заключим, что на современном этапе развития системы дошкольного образования одной из ведущих его задач является разрушение барьера между ДОО и семьей путем соблюдения принципов открытости, доступности, доверия, толерантности и обоюдного творческого взаимодействия.

Присутствие родителей в учебно-воспитательном процессе дошкольной образовательной организации позволит существенно улучшить психологическое состояние детей путем переноса домашней атмосферы, помочь педагогу в организации определенной деятельности. Кроме того, активное участие родителей в образовательном процессе ДОО позволит объективно оценивать способности и потенциал ребенка, а также стиль (сильные и слабые стороны) семейного воспитании ребенка.

Благодаря тому, что плодотворное сотрудничество родителей с ДОО позволяет получить воспитателю массу дополнительных сведений об индивидуальных особенностях детей, эмоциональном характере общения в семье, формировании трудовых навыков и привычек и т.д., педагоги дошкольного образования получат возможность построения более объективных маршрутов и траекторий индивидуального развития, обучения и воспитания детей.

Литература:

1. Белая К.Ю. Инновационная деятельность ДОУ: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
2. Жакупова Л.С. Взаимодействие детского сада с семьей // Молодой ученый. – 2016. – №13. – С. 790-792.
3. Зеленцова С.А., Заздравных И.И. Взаимодействие детского сада и семьи в воспитании ребенка // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 82-84.
4. Логинова Л.А. Взаимодействие детского сада и семьи на современном этапе // Молодой ученый. – 2019. – №8. – С. 171-172.
5. Майер А.А. Организация взаимодействия субъектов ДОУ: учебно-методическое пособие. 2 – е изд., доп. и перераб. – 2012. – 176 с.
6. Тонкова Ю.М. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 71-74.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 179 г. Москва // Российская газета. – 2013. от 25 ноября. – №6241. – С. 2-9.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, N 303, 31.12.2012.

УДК:378.2

магистрант Волжанкина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье изучены методы коррекции задержки речевого развития с помощью сказки. Исследованы возможности сказкотерапии при работе с детьми с различными речевыми нарушениями, рассмотрены педагогические принципы и приемы обучения детей с использованием сказки, доказана ее эффективность при работе с детьми, имеющими задержку речевого развития. На основе анализа теоретических источников представлен пример проведения коррекционно-логопедического занятия с детьми на основе использования сказки.

Ключевые слова: сказка, сказкотерапия, восприятие сказки, задержка речевого развития, речевые нарушения, коррекционные занятия с использованием сказки.

Annotation. In the article, methods for correcting the delay in speech development using a fairy tale are studied. The possibilities of fairy-tale therapy when working with children with various speech impairments are investigated, pedagogical principles and methods of teaching children using a fairy tale are examined, its effectiveness is proved when working with children with speech development retardation. Based on the analysis of theoretical sources, an example of conducting correctional speech therapy classes with children based on the use of fairy tales is presented.

Keywords: fairy tale, fairy tale therapy, fairy tale perception, delayed speech development, speech disorders, corrective exercises using the fairy tale.

Введение. В настоящее время у все большего числа детей регистрируется задержка речевого развития, когда в возрасте 2 – 2,5 лет ребенок либо не говорит, либо в его активной речи присутствуют отдельные слоги, звукоподражание, лепетные и односложные слова, простые по своей наполняемости. В других случаях ребенок с задержкой речевого развития напротив, начинает активно и много говорить. Но в этом случае, у ребенка начинает развиваться речь благодаря коррекционному и медикаментозному воздействию. В дальнейшем могут появиться следующие речевые нарушения: бедный словарный запас, снижение зрительной и слухоречевой памяти, нарушение грамматического строя речи, понимания логико-грамматических конструкций, несформированность связной речи. Чтобы предотвратить подобные негативные явления, необходимо своевременно начинать коррекционные логопедические занятия, в особенности в то случае, если ребенок мало говорит, то есть его речевое развитие не соответствует возрастной норме [2].

Необходимо отметить что в возрасте двух-трех лет правильная артикуляция звуков не должна стоять на первом плане в речевом развитии ребенка, гораздо важнее в этом возрасте сформировать необходимые предпосылки для развития речевого общения и, самое важное – обеспечить потребность в нем, поскольку в период от двух до трех лет происходит наиболее интенсивное развитие речевой деятельности ребенка.

В данной связи коррекционная работа с детьми с задержкой речевого развития должна проводиться с акцентом на развитие у них перцептивных, сенсомоторных и сенсорных функций, на целенаправленной развитие речевой деятельности, учитывая при этом основные законы формирования речи в онтогенезе.

Изложение основного материала статьи. Как отдельный диагноз термин «задержка речевого развития» стал использоваться два десятилетия назад, поскольку на данный отрезок времени приходится заметное увеличение числа детей раннего возраста, у которых зафиксированы различные проблемы в речевой деятельности, усугубилась тяжесть выявленных проблем, их стойкость, а также произошло качественное изменение контингента детей, нуждающихся в коррекционно-логопедической помощи.

Под «задержкой речевого развития» понимаются все разновидности нарушений речевой деятельности не только функциональной, но и органической природы. В качестве главной причины развития указанного нарушения специалисты выделяют поражения коры головного мозга органической природы либо задержка ее созревания. Основные признаки задержки речи – это собственно позднее начало речевой деятельности, стойкие нарушения фонематической стороны речи, узость и крайняя ограниченность словарного запаса, значительные затруднения при усвоении лексико-грамматических конструкций [10].

О.Е. Громова отмечает, что логопедическую работу по развитию речи у детей следует начинать с трех-пяти лет, когда у детей уже возможно наиболее точно определить основные нозологические категории речевых нарушений, которые могут в последствие привести к общему или фонетико-фонематическому недоразвитию речи [3].

В настоящее время к логопеду в основном обращаются, когда ребенку исполняется 5 лет, но если установлена задержка речевого развития, то в этом возрасте помощи логопеда уже будет мало и она не принесет ожидаемого эффекта. По мнению Н.С. Жуковой, «примерно до пяти лет у ребенка еще возможно сформировать определенные нервные структуры, которые заведуют речевой деятельностью. Если ребенок в три года отстает на год-полтора в речевом развитии от своих сверстников с нормативным речевым развитием, то в возрасте шести лет разница составит почти 3 года» [5].

В соответствие с исследованием Т.В. Волосовец и М.Ф. Фомичевой задержка речи является понятием условным. Используется оно в основном, для обозначения отклонений в речевом развитии, когда оказываются нарушены все основные компоненты речи – фонетика, лексика, грамматика, и не зависимо от глубины дефекта, носит временный характер, сравнительно легко устраняется при соответствующей организации коррекционной работы [10].

В исследованиях Т.А. Датешидзе имеются данные об отягощенном неврологическом статусе в анамнезе детей, у которых выявлена задержка речевого развития (ЗРР). Поведение таких детей заметно отличается от сверстников – им свойственна гиперактивность, расторможенность, в других случаях – дети пассивны и замкнуты, им свойственна низкая концентрация внимания. Игровая деятельность для таких детей заключается в простом манипулировании игрушками. Многие дети, имеющие задержку речи, моторно

неловки, у них неразвита мелкая моторика, к двум годам не сформирован «щипцовый» захват, дети не могут повторить за взрослым движения языком или губами [4]. Если с детьми не проводить логопедическую работу, то они могут надолго остаться на уровне начальной, автономной речи.

Согласно исследованиям Е.В. Жулиной, в настоящее время в коррекционной педагогике происходит активное развитие комплексной системы коррекции задержки речи у детей раннего возраста. По мнению автора, основополагающем направлением концепции ранней помощи детям с задержкой речи является организация действенных и содержательных методов педагогического сопровождения, для оптимальной интеграции таких детей в социум на раннем этапе их развития [7].

Практика работы с детьми, имеющими задержку речевого развития доказывает, что одним из наиболее эффективных методов работы в данном направлении является использование сказок. Сказка расширяет кругозор детей, помогает формировать целостные представления об окружающем мире, оказывает благотворное влияние на развитие эмоциональной, познавательной и речевой сферы.

Е.В. Жулина отмечает, что испокон веков сказки являлись самым распространенным и востребованным жанром устного поэтического творчества. Основой сказок является фольклор, они наполнены жизненным опытом и мудростью многих поколений, поэтому во все времена сказки воспринимались с интересом. Такая востребованность и постоянное внимание к сказкам объясняется тем, что данному направлению народного творчества свойственны колорит, самобытность, богатство идейного содержания, познавательная и обучающая направленность, а также неизменная художественная выразительность [6].

Метод сказкотерапии используется в педагогической практике уже несколько лет и успешно зарекомендовал себя при работе с детьми, имеющими речевые нарушения. В последние годы педагоги стараются постепенно отходить от авторитарных и устаревших технологий работы с детьми, и в данном аспекте метод сказкотерапии является актуальным и широко востребованным в коррекционной педагогике [8].

Художественные произведения народного творчества при работе с детьми с задержкой речевого развития являются полноправным методом в ряду других эффективных средств развития речи. Сказки помогают постановке правильного звукопроизношения, совершенствуют дикцию, способствуют развитию связной речи и фонематического восприятия, расширяют словарный запас ребенка, предупреждают появление на письме; развивают память, воображение, внимание, коммуникативные навыки. Гармоничная целостность сказки, ее наивность и чистота являются для детей первым толчком к развитию творческого воображения и позитивного мышления.

Сказкотерапия – это метод логопедического воздействия, использующий сказочную форму в целях интеграции личности, расширения сознания, совершенствования взаимодействий ребенка со взрослыми и сверстниками. Язык сказок колоритен и отличается богатыми выразительными средствами: это и метафоры, сравнения, точными характеристики и яркие описания, эпитеты. Именно из сказок дети получают свои первые представления о природе, о связях человека с природой, и в целом, об окружающем мире [1].

Многочисленные проблемы речевого развития детей и иные вопросы психолого-педагогического характера решаются посредством прослушивания сказок, сочинения собственных сказочных историй, обсуждения поведения героев, а также разрешения конфликтных ситуаций, возникающих между ними. Таким образом, сказка играет важнейшую роль в становлении личности ребенка, в развитии его основных психических функций, включая речевое развитие.

Известно, что левое полушарие отвечает за речевую деятельность, аналитическое мышление и логику, в то время как правое полушарие – это своего рода творческое, гуманитарное начало, отвечающее за воображение. Поэтому во время восприятия сказки активно работает левое полушарие, которое фиксирует сюжетную линию, содержание, а правое полушарие в это время свободно для воображения, творческого замысла, фантазий. Метафоры, которыми насыщены сказки, обеспечивает взаимосвязь контакт между правым и левым полушариями мозга [9].

Восприятие сказки – это многоуровневый и сложный в психологическом плане процесс, в котором задействованы все основные психические функции – память, мышление, внимание, воображение, эмоциональная сфера. Каждая из перечисленных функций играет свою важную роль в общей деятельности – знакомство ребенка с окружающим миром через сказку. Посредством сказки дети учатся логично мыслить, глубже чувствовать, сопереживать. Важнейший поведенческий сдвиг, который проявляется в дошкольном возрасте, заключается в развитии способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Поэтому слушание сказки, или ее чтение, вместе с игровой деятельностью, имеет важнейшее значение для формирования и развития речевой активности ребенка.

Как отмечает О.А. Шорохова, сказки для развития речи детей следует выбирать, соблюдая следующие правила:

- использовать хорошо известные детям и простые по содержанию сказки, например: «Репка», «Курочка Ряба», «Теремок», «Три медведя», «Гуси-лебеди», «Лиса и заяц» и др.;

-сюжет сказки должен вызывать интерес и эмоциональный отклик у детей;

- подбирать сказки необходимо так, чтобы использовать ее сюжет в различных вариантах коррекционной работы [11].

Для эффективной работы со сказкой, по мнению О.А. Шороховой, необходимы следующие условия:

- наличие необходимой научно-методической и материальной базы (учебные пособия, художественная литература, технические средства, мультимедиа-технологии);

- конспекты занятий, разработанные специально для проведения уроков с использованием сказок;

- периодические консультации для родителей и педагогов в целях развития и качественного улучшения познавательного и речевого развития детей [12].

Педагогическими условиями успешности проведения занятий с использованием сказки являются:

- комплексное взаимодействие воспитателя, логопеда, ребенка и родителей в процессе коррекционной работы;

- взаимодействие ребенка с помощью сказки с окружающим миром;

- использование атрибутов сказки в игровой деятельности ребенка.

При проведении занятий на основе сказки и обучении детей рассказыванию Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева рекомендует использовать следующие приемы:

- Рассказывание уже известной детям или новой сказки от третьего или от первого лица;

- Коллективное рассказывание сказок;
- Рассказывание хорошо знакомой детям сказки и самостоятельное придумывание к ней продолжения;
- Коллективное сочинение сказки [8].

В процессе приобретения навыка узнавать и пересказывать сказку у детей повышается речевая активность, активизируются мыслительные процессы и коммуникативные навыки. Прослушивание и восприятие сказки помогает ребёнку на вербальном уровне устанавливать связь между событиями, создавать логические цепочки, связывать сюжет сказки, поступки ее героев сказки с имеющимися у него знаниями и опытом. В процессе обсуждения персонажей сказки у детей расширяется и активизируется словарь, совершенствуется выразительность речи [7].

Рассмотрим пример проведения занятия на материале сказки В. Сутеева «Кораблик» с детьми, имеющими диагноз «задержка речевого развития». Логопед начинает читать сказку при этом обязательно указывая на героев, красочно изображенных автором. К примеру предложение «Пошли гулять мышонок, цыпленок, лягушонок, муравей и жучок», нужно читать медленно, проговаривая название каждого персонажа. При чтении следующей части сказки можно включить в процесс ребенка, например: «Пошел мышонок и принес…(далее пауза)», нужно показать в это время иллюстрацию листочка. Далее: «Цыпленок - ..(пауза)», детям показывается следующая картинка, по изображенному на ней предмету дети должны продолжить сказку. И далее в таком же плане по тексту. При этом пассивный словарь ребенка переводится в активный.

В дальнейшем чтение данной сказки можно изменить, давая ребенку возможность самостоятельно закончить предложение, начатое логопедом. Если при первом прочтении активно используются наглядные опоры, то в этом случае активируется предметный словарь ребенка. При дальнейшем прочтении формируется глагольная лексика: «Пошел мышонок…(пауза)». Ребенок вспоминает глагол «принес» и называет его вместе с существительным «листочек». Для детей с задержкой речевого развития использование глагольной лексики в активной речи является наиболее сложным этапом развития речевой деятельности. В дальнейшем, когда у детей закрепилось четкое понимание замысла рассказа, можно учить их навыку пересказа с обязательным использованием иллюстрированного материала.

Выводы. В заключение отметим, что влияние сказки на развитие речи детей при условии организации творческого подхода к процессу неоспоримо, в связи с чем занятия на основе сказкотерапии можно проводить с детьми любого возраста и уровня речевого развития, поскольку для ребенка сказка в первую очередь – это что-то волшебное, красочное. И здесь сам результат отходит на второй план, а главным становится поддержание игровой и по настоящему сказочной атмосферы, необходимой для ребенка раннего возраста.

Использование сказки в коррекции нарушений речи помогает устранению у детей комплексов, переживаний, связанных со своим речевым дефектом, стабилизируется нервно-психическое состояние, что, в свою очередь, непосредственным образом влияет на дальнейшую адаптацию таких детей в обществе. Использование комплексной системы коррекционно-воспитательной работы приводит к положительной динамике в речевом развитии и эмоционально-волевой сфере; улучшается фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение, слоговая структура слова, языковой анализ, грамматический строй, словарный запас, лексико-грамматические отношения, а также связная речь.

Литература:

1. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки - СПб.: КАРО, 2001. - 128 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. - М. 2004. – 168 с.
3. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: Дис. … канд. пед. наук. – М., 2003. - 234 с.
4. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития. – СПб.: Речь, 2004. - 128 с.
5. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников / Под ред. Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой. – Екатеринбург.: ЛИТУР, 2003. – 320 с.
6. Жулина Е.В., Медведская И.В. Логосказки как средство коррекции речевых нарушений у детей // Вестник Мининского университета. 2018. № 61 (30). С. 65-68.
7. Жулина, Е.В. Модель ранней логопедической помощи детям с задержкой речи // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 15
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2015. - 320 с.
9. Нищева Н.В. Разноцветные сказки. - СПб., «Детство-пресс», 2004. – 64 с.
10. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.
11. Покровская Ю.А. Дефиниция «задержка речевого развития» в современной логопедии / Специальная педагогика и специальная психология: Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара 8-9 апреля 2013 года, ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ. В 2-х томах. Том 1. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – 284 с.
12. Шорохова О.А. «Играем в сказку» / О.А. Шорохова. – М.: ТЦ «Сфера». - 2006. – 208 с.

УДК:378.2

магистрант Волжанкина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье проведено исследование задержки речевого развития у детей раннего возраста. На основании изученных теоретических источников дана подробная характеристика детей с задержкой речевого развития, подобраны задания для комплексного исследования речи детей в возрасте от двух до трех лет, проведены анализ и оценка полученных результатов экспериментального исследования.

Ключевые слова: ранний возраст, задержка речевого развития, исследование задержки речевого развития, сензитивный период.

Annotation. The article studies the delay in speech development in young children. Based on the studied theoretical sources, a detailed description of children with speech development retardation is given, tasks for a comprehensive study of the speech of children aged two to three years are selected, and the results of an experimental study are analyzed and evaluated.

Keywords: early age, delayed speech development, study of delayed speech development, sensitive period.

Введение. Ранний возраст ребенка, особенно до трех лет, является сензитивным периодом становления и развития речевой функции. В данной связи обязательным условием своевременного развития психических и речевых функций ребенка, его быстрой социальной адаптации является правильно организованное и проведенное в сензитивный период развития речевой функции коррекционное воздействие.

Многие дети до трех лет не посещают дошкольные образовательные учреждения, а медицинские учреждения не оказывают им коррекционно-логопедическую помощь. Однако, именно в этом возрасте должны быть созданы все необходимые условия для эффективного развития речевой деятельности у детей с задержкой речевого развития [9].

При задержке речевого развития первостепенное значение имеет ранняя диагностика и своевременно начатая терапия. При каких-либо, даже самых незначительных признаках нарушения речи, необходимо как можно раньше обратиться к специалисту и пройти полное обследование, включая психические процессы, поскольку задержка речевого развития может указывать на скрыто протекающее серьезное заболевание.

Е.В. Жулина подчеркивает, что источник многих проблем, с которыми сталкиваются воспитатели и родители: сложности в общении, повышенная застенчивость, замкнутость, агрессивность и негативизм детей с задержкой речевого развития, – следует искать в раннем детстве, в связи с чем встает необходимость высоко квалифицированной психолого-педагогической помощи со стороны профессионалов, обладающих соответствующим опытом и квалификацией [5].

Своевременное диагностическое обследование речевого развития оказывает влияние на социальную реабилитацию безречевого ребенка, помогает в полной мере использовать возможности сензитивных периодов развития речевой деятельности как высшей психический функции, положительно влиять на динамику психоречевого развития ребенка, а также предупреждать появление вторичных нарушений. По мнению Е.В. Жулиной, основной целью концепции ранней помощи детям с задержкой речевого развития является определение содержательных и организационных аспектов педагогического сопровождения, в целях формирования речевой деятельности и дальнейшей успешной интеграции таких детей в социум на дошкольном этапе развития [6]. Таким образом, чем раньше будут выявлены проблемы в речевом развитии ребенка раннего возраста, тем больше времени будет у педагогов и родителей для их коррекции.

Изложение основного материала статьи. На самых ранних этапах становления и развития речевой деятельности ребенка логопедическая работа основана на взаимосвязанном рассмотрении аспектов психического и когнитивного развития с учетом специфики усвоения детьми основных речевых функций (коммуникативной, номинативной и т.д.) в данном возрастном периоде.

Для появления первых слов у ребенка необходимы следующие важнейшие условия:

- достаточная сформированность и функциональная полноценность органов артикуляционного аппарата;
- восприятие речи, эмоциональная и слуховая реакция на человеческую речь;
- на уровне сенсорики развитие различительной способности (различение предметов по размеру, цвету, форме, на ощупь, звучанию), сложившийся начальный навык первичных обобщений («собаки-кошки», «кубики-машинки», «ложки — вилки») и сенсорных понятий («маленький - большой», «синий - красный» и др.);
- сформированные в достаточной степени и в соответствие с возрастом ребенка когнитивные функции, а также память, внимание, восприятие, которые необходимы для установления начальных причинно-следственных связей между явлениями, предметами и их словесными обозначениями;
- мотивированность речи взрослым посредством какого-либо действия, создагия ситуации общения;
- желание к общению с окружающими и активное речевое подражание [7].

Начальные этапы усвоения лексической стороны языка у детей раннего возраста с задержкой речевого развития имеют свои специфические особенности, которые связаны:

- с длительным «застреванием» на стадии лепета;
- неумением обобщать, то есть назвать однородные предметы одним словом;
- поздним появлением в речи «опорных слов», с которых начинается формирование высказываний, например, «исе сыя», «исе каси», «исе сыя» и др., а также минимальным количеством данных слов в активном словаре ребенка;
- с отказом от повторения слов за взрослым, так называемая эхолалаия – это обязательный и естественный этап усвоения устной речи;
- с копированием вопросительной интонации вместо ответа на вопрос.

Но главным отличительным признаком речи детей с задержкой речевого развития является неразвитость лексической составляющей, которая выражается бедностью словарного запаса, специфическими сложностями усвоения практических навыков вербальной коммуникации [8].

В последние годы диагноз задержка речевого развития ставится всё большему числу детей в возрасте от двух до трех лет. Как отмечает Н.С. Жукова, на начальном этапе развитие речевых навыков ребенка с задержкой речевого развития отличается от нормального только своими темпами, а закономерности развития лексико-грамматической стороны речи в экспрессивной и импрессивной речи соответствуют обычному онтогенезу. При этом, уровень владения грамматической стороной речи у детей с задержкой речевого развития соответствует речевому развитию нормально развивающихся детей, но младших по возрасту. То есть, дети с задержкой речевого развития вполне способны самостоятельно овладеть навыками обобщения [4].

По мнению Т.Г. Визель, у детей с задержкой речевого развития имеется потенциал для развития систем, которые замедляют формирование речевых навыков естественным путем. Автор полагает, что такие дети смогут освоить необходимые речевые функции, но в более поздние сроки [1].

О.Е. Громова отмечает, что часто за «нормализацию» речевой деятельности ошибочно принимается состояние речи ребенка старше трех лет, при котором, если сравнивать с предыдущим возрастным этапом, наблюдается расширение словарного запаса, развитие лексико-грамматического строя и фразовой речи. Но при видимом улучшении ребенок продолжает отставать в речевом развитии в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Таким образом, состояние речи ребенка с задержкой речевого развития с точки зрения логопедии оценивается как «недоразвитие речи» [3].

В рамках заявленной темы нами было проведено исследование задержки речевого развития у детей раннего возраста. В нем приняли участие 36 детей в возрасте от 2 лет до 2л.10 мес. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 14» г. Городца.

При проведении экспериментального исследования мы придерживались основных педагогических принципов анализа речевых нарушений у детей, которые были сформированы еще Р.Е. Левиной, в том числе: принцип постоянного развития, принцип выявления первичного нарушения в общей структуре дефекта, принцип системности при оценки речевой патологии, принцип взаимосвязи всех психических функций [5]. Кроме того, были учтены данные патогенеза и онтогенеза развития речи детей. При обследовании мы опирались на традиционные логопедические методы исследования, рекомендованные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [8]. Диагностическое исследование включало в себя комплексное логопедическое, педагогическое и психологическое обследование. В качестве основы исследования мы использовали методику Ю.В. Герасименко, в которой для диагностики задержки речевого развития были предложены следующие направления:

1. Обследование когнитивных процессов.
2. Обследование общей и мелкой моторики.
3. Обследование речевой функции [2].

Для исследования когнитивных процессов у детей двух-трех летнего возраста мы использовали следующие игровые задания, которые предлагает Ю.В. Герасименко:

- «Построй башню» – дети должны сложить из кубиков башню, чтобы она не упала. Для выполнения задания дается 7-10 кубиков.
- «Собери пирамидку» – детям нужно собрать 4 кольца пирамидки начиная от самого большого к самому маленькому кольцу.
- «Собери целую картинку» – дети должны были собрать из двух частей одну целую картинку.
- «Наполни домик» – ребенок вставляет специальные бумажные фигурки-вкладыши в соответствующие по форме отверстия домика.
- «Урожай в корзинке» – данное задание было направлено на определение уровня развития у детей цветового восприятия (детям предлагалось найти домики для предметов, подходящих по цвету – желтый, красный, синий, зеленый, коричневый).

Исследование состояния моторики осуществлялось в двух направлениях: первое – это исследование состояния мелкой моторики, второе – мимической и артикуляционной моторики. Для исследования состояния мелкой моторики испытуемые должны были выполнить самостоятельно и повторить пальчиковые позы «Колечко» и «Зайчик». В ходе исследования мимики и артикуляционной моторики детям нужно было выполнить следующие действия: губы вытянуть в трубочку, вытянуть и напрячь язык, надуть щеки. Для исследования навыка координации артикуляционных движений детям должны были выполнить упражнение «Часики» (попеременное касание вытянутым языком уголков рта).

При изучении активного словаря детей мы использовали следующие критерии оценки: 0 баллов присваивается в случае, если ребенок не называет ни одного слова по обозначенной теме, 3 балла – если ребенок может назвать 5 слов и более. Оценка осуществлялась по 3-бальной шкале.

Исследование состояния экспрессивной речи мы начали с обследования навыка звукоподражаний: дети должны были воспроизвести звуки, издаваемые специальными предметами (игра «Звучалки») и животными («Кто это?»). Далее мы провели исследование предметного словаря детей, в частности были предложены темы «Посуда» и «Игрушки». При изучении глагольного словаря детям нужно было ответить на вопросы что делают животные: «Кто как передвигается?») и некоторые действия человека «Что он (она) делает?». При исследовании словаря прилагательных испытуемым нужно было дать определение животного или предмета, изображенного на картинке, и при этом ответить на вопросы «Какие они?», «Какая?», «Какой?», например: («Медведь какой? Шарики какие?»).

Для исследования грамматического строя экспрессивной речи дети должны были показать и назвать картинки с изображением одного или нескольких предметов или животных, а также покормить фигурки животных и ответить на вопросы: «Кого ты сейчас покормил? Кому дал попить?» По такому же принципу проверялся уровень понимания обращенной речи: испытуемым нужно было показать картинки с изображениями ягод, овощей и животных.

При обследовании состояния грамматического строя импрессивной речи детям были показаны картинки с изображением различных предметов, при этом они должны были ответить на вопросы «Покажи, где шарики. Покажи, где один шарик»), а также выполнить несложные инструкции, понимание которых непосредственно зависит от степени понимания грамматического значения конкретного предмета. Для

выявления уровня понимания предложно-падежных конструкций предлагались следующие задания: «Положи кубик около коробки, положи кубик в коробку» и т.д. На заключительном этапе мы исследовали состояние фонематического слуха. Детям нужно было показать картинки с изображениями предметов, названия которых определяются как слова-паронимы.

В ходе выполнения заданий на исследование задержки речевого развития у детей раннего возраста нами были получены следующие результаты:

Лучше всего дети справились с заданием на исследование когнитивных функций: 30% испытуемых выполнили задание на высоком уровне, 45% показали уровень выше среднего, 25% показали средний уровень. Низкий уровень не выявлен.

Наиболее сложными заданиями из данной серии оказались для детей задания «Собери по размеру», когда нужно было собрать пирамидку из 4-х колец и «Домик», где нужно было в прорези вставить нужные фигурки. С данным заданием успешно справились только 40% испытуемых, остальные дети показали средний (25%) и низкий (35%) уровень. Четверо испытуемых даже с подсказками взрослого не смогли выполнить задание.

Исследование моторики у детей также выявило многочисленные проблемы в данной сфере. Так, 35% испытуемых не смогли выполнить ни одного задания без посторонней помощи. Выявленную неразвитость моторики можно объяснить слабой подражательной деятельностью детей, а также тем фактом, что испытуемые заранее не готовились к данным заданием и выполняли их впервые.

Различные нарушения мимической, артикуляционной и мелкой моторики были выявлены в разной степени у всех испытуемых. Из серии заданий на моторику проще всего для детей оказались упражнения «Улыбка» и «Колечко», но они также были выполнены с замечаниями и некачественно.

Исследование активного словаря выявило значительное снижение его объема у детей с неразвитостью моторики. На высоком уровне были выполнены задания по воспроизведению звукоподражаний – дети смогли назвать от 1 до 7 видов звукоподражаний. Относительно сохранным оказался номинативный словарь – 75% испытуемых назвали от 1 до 5 существительных на заданную тему.

Задания по исследованию глагольного словаря испытуемые выполнили в основном на низком уровне, только 25% детей смогли назвать 2 глагола. Знание словаря прилагательных показали только 10% испытуемых, они смогли сказать по два прилагательных.

В задании по исследованию грамматического строя экспрессивной речи от одного до пяти предметов назвали 40% детей, они выполнили задание на высоком и среднем уровне, однако высокий уровень использования падежных конструкций показали только 10% детей (смогли два слова в дательном и в винительном падеже).

Необходимо отметить, что большинство детей не могли с первого раза понять многоступенчатые инструкции к заданиям. В большинстве случаев дети без дополнительных объяснений выполняли первые два задания, остальные приходилось объяснять еще раз.

Исследование грамматического строя импрессивной речи выявило у детей относительно сохранное понимание существительных, высокий уровень показали 35%, средний – 50% испытуемых. Различение форм родительного и дательного падежей существительных оказалось сохранным у 25% испытуемых. Более сложным для детей оказалось задание на понимание предложно-падежных конструкций. Высокий уровень не смог показать ни один из испытуемых, средний показали 45%, низкий – 55% детей.

При исследовании фонематического слуха было выявлено его недоразвитие в какой-либо степени у всех детей. Различение слов-паронимов вызвало значительные затруднения, хотя само задание вызвало у детей неподдельный интерес.

Выводы. В процессе проведения экспериментального исследования речевого развития детей раннего возраста было выявлено, что самым простым для выполнения оказались задания на исследование когнитивных функций, дети показали в основном высокий и средний уровень. Исследование моторной сферы выявило слабость мелкой, артикуляционной и мимической моторики у 35% испытуемых, что объясняется снижением подражательной деятельности у детей с задержкой речи. Объем импрессивного словаря значительно превышает объем экспрессивного. Экспрессивный словарь в основном является номинативным и содержит некоторые виды звукоподражаний.

По результатам констатирующего эксперимента у 35% детей от общего числа участников была зафиксирована задержка речевого развития. Сложная структура выявленного дефекта речевой деятельности (недостатки в развитии моторной сферы, импрессивной речи, экспрессивной речи, фонематического слуха, грамматического строя) определили необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по преодолению выявленных нарушений.

Литература:

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2011.
2. Герасименко Ю.В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни. / Ю.В. Герасименко. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 110 с.
3. Громова О.Е. Речевое поведение детей раннего возраста / О.Е. Громова // Логопед. – 2008. – № 7. – С. 42-61.
4. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2014.
5. Жулина Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: Монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2018. – 143 с.
6. Жулина, Е.В. Модель ранней логопедической помощи детям с задержкой речи // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 15
7. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления / Л.Н. Павлова. – М., 2014.
8. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 2013.
9. Шемякина О.В. Преодоление задержки речевого развития у детей 2-3 лет. Диагностическая и коррекционно-воспитательная работа логопеда ДОУ / О.В. Шемякина. – М.: Издательство ГНОМ, 2014.

УДК:378.2

преподаватель Гавриш Антонина Ивановна
Крымский Республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь);
преподаватель Петрученя Татьяна Евгеньевна
Крымский Республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь);
преподаватель Покрыщенко Анна Юрьевна
Крымский Республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь)

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья акцентирует внимание на вопросах организации совместной деятельности с целью формирования и развития коммуникативных способностей у дошкольников и младших школьников, так как коммуникативная компетентность является очень важной личностной характеристикой, необходимой для эффективного обучения. С этой точки зрения рассмотрены основные аспекты построения совместной деятельности, вопросы организации образовательного процесса в рамках школьного урока и занятия в детском саду.

Ключевые слова: дошкольник, младший школьник, совместная деятельность, коммуникативная компетентность.

Annotation. This article focuses on the issues of organizing joint activities in order to form and develop communicative abilities in preschool and junior schoolchildren, since communicative competence is a very important personal characteristic necessary for effective learning. From this point of view, the main aspects of building a joint activity, the organization of the educational process within the school lesson and classes in kindergarten.

Keywords: preschooler, younger student, joint activities, communicative competence.

Введение. Образование в дошкольном и младшем школьном возрасте – многогранный процесс, включающий немало равноценных аспектов, которые определены федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного и начального общего образования. Но важнейшей задачей остается готовность ребенка решать различные проблемы познавательного, обучающего, коммуникативного, нравственного, организационного, социокультурного характера. Одним из целесообразных решений данной задачи является овладение самыми доступными для ребенка с раннего возраста способами получения информации по всем вопросам: через взаимодействие со сверстниками или со взрослыми людьми, что способствует формированию коммуникативной компетентности – одной из важнейших характеристик личности ребенка. Уже в дошкольном возрасте ребенок готов к общению, необходимо только начать для него создавать определенные условия: коллективное решение проблем с целью формирования собственного коммуникативного опыта, интереса к пониманию и осмыслению общения, обсуждение норм и правил коммуникации, рассмотрение вопросов важности хранения и передачи информации. На практике ребенок должен убедиться, что совместная деятельность невозможна без коммуникации по определенным правилам, которая, в свою очередь, невозможна без взаимодействия в рамках детского коллектива и всего общества. Поэтому считаем, что целесообразно рассмотреть основные вопросы организации совместной деятельности с целью формирования коммуникативной компетентности в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативная компетентность предусматривает формирование определенных структурных элементов, среди которых важно отметить следующие: понимание роли коммуникации и принятие ее целей и задач, владение способами взаимодействия с другими людьми, умениями и навыками использования средств языка при устном общении, построении диалогической и монологической речи, знание норм речевого этикета, владение культурой речи и умением оценивать, контролировать и корректировать как свою речевую деятельность, так и окружающих. Качественно обеспечить овладение данными структурными элементами может только совместная деятельность на начальном этапе в рамках образовательного процесса, а затем и в условиях повседневного общения ребенка с окружающим миром.

В современной педагогической литературе описаны два подхода в построении совместной деятельности:

1) Сотрудничество индивидуальное, построенное на основе личностных особенностей участников совместных действий, с учетом психического и умственного развития, и определенных приобретенных норм поведения. В такой ситуации участник несет ответственность только за себя, его обучающуюся деятельность контролирует воспитатель или учитель.

2) Построение сотрудничества на основе взаимоотношений в небольших группах с упором на развитие и совершенствование каждого участника такого сотрудничества, т.е. дети поставлены в ситуацию формирования и передачи учебных действий, видения и анализа собственного самосовершенствования, оценки и контроля всех участников совместной деятельности, рефлексии.

Конечно, не всякие взаимодействия взрослого и ребенка, детей друг с другом, способствуют формированию коммуникативных способностей, а только в определенной ситуации, когда участники работают над общей, важной для всех проблемой. Поэтому следует обратить внимание на элементы совместной деятельности, описанные Д. Джонсоном:

- понимание ребенком ситуации, что он не может справиться самостоятельно с появившейся проблемой, что даже при видении способа решения проблемы он не может считать собственный результат положительным, если остальные участники его не достигли;
- принятие и понимание того, что все должны принимать участие в диалоге, делиться открытиями и сомнениями, помогать друг другу при работе над общей задачей;
- в то же время каждый участник должен быть ответственным за свои действия в общем деле, участвовать в оценке действий всех остальных участников, в оценке полученного коллективного результата;
- изучать и применять навыки общения в начале в малом коллективе, а потом и при массовом обсуждении;
- выполнять действия рефлексии как с целью оценки выполненной работы и коммуникативной деятельности, так и в вопросе повышения эффективности совместной работы.

Формирование коммуникативной компетенции у дошкольников и младших школьников следует разделить на три этапа: дошкольный, подготовительный к обучению в школе, период начальной школы.

В дошкольном возрасте с целью развития коммуникативной компетентности необходимо направить весь образовательный процесс на формирование чувствительности к ровеснику, на приобретение опыта взаимодействия с ним на конструктивной основе, на развитие установленного обществом образа сверстника, включающего поведенческий, познавательный и эмоциональный составляющие компоненты образа дошкольника, которые необходимы в совместной деятельности.

Главной проблемой в общении в дошкольном возрасте является преодоление трудностей в общении с другими детьми во всех сферах деятельности. Поэтому деятельность педагога должна быть направлена на преодоление этих трудностей с опорой на ряд педагогических требований, соблюдение которых важно в коммуникативном развитии:

1. Применение игр, проблемных ситуаций и других компонентов занятий, произведений детских писателей и т.д. с целью взаимодействия детей, что способствует как формированию образа сверстника, интереса и чувствительности к нему, так и способствует познанию себя, построению самосознания.

2. Наличие четких правил взаимодействия как со взрослыми, так и с другими детьми: например, «правило поднятой руки», «правила перемещения в группе во время занятия» и т.д.; понимание каждым ребенком важности этих правил. Перед выполнением каждого вида задания должны быть сформулированы 2-3 правила, которых придерживаются все и при помощи их достигают поставленные цели.

3. Создание педагогом ситуаций, в которых центром внимания является сверстник, его внешние и внутренние особенности, что предполагает формирование положительного эмоционального отношения к сверстнику, соответствующих способов поведения с целью продуктивного сотрудничества, которые создадут доверительные отношения и будут способствовать достижению общих целей.

4. Использование игры как средства становления коммуникативной компетентности. Игры необходимо подбирать в начале с преобладанием невербальных средств, затем с использованием вербальных средств взаимодействия.

5. Сотрудничество через опору на личностный тип отношения к сверстнику, которое предполагает высокий интерес к достижениям сверстников, радость за их успехи, сопереживание и желание помочь им во время неудач, чувство общности с коллективом, принадлежности к группе сверстников.

6. Рефлексия с целью формирования положительной идентичности ребенка.

Одним из основных источников с целью формирования и развития коммуникативной компетентности практиками признана игра. Опыт подтверждает, что эффективным является применение всех видов игр: дидактических, сюжетно-ролевых и подвижных. Дошкольникам наиболее интересны и понятны игры с предметами и игрушками; разнообразные по видам настольно-печатные игры (лото, домино, парные картинки, «Назови фрукты» и др.) Дошкольники сопровождают игру в начале под руководством взрослого, а затем самостоятельно с объяснением правил, комментированием хода игрового процесса, с анализом ситуаций, с обучением игре тех, у кого не получается, демонстрируют толерантность друг к другу. Важную роль в формировании коммуникативных способностей играют и словесные игры, в ходе которых дети сопровождают свои действия словами. В ходе этих игр дошкольники опираются на сформированные у них представления об окружающих их предметах, которые потом они должны научиться применять в новых отношениях и проблемных или нестандартных ситуациях. Эффективны в использовании и игры с мячом («Да - нет» на различную тематику, «Съедобное — не съедобное и т.д.», совместная изобразительная деятельность в малых группах, участие в играх с героями сказок и мультфильмов, с персонажами кукольного театра по известным сюжетам. Важным элементом целенаправленной деятельности коммуникативного характера являются импровизационные диалоги на бытовые темы, возникающие в процессе участия в играх «Магазин», «Дочки-матери», «Дорога домой» и т.п. Немалую роль в развитии коммуникации играет и работа с играми-упражнениями: «Мое имя», «Утро радостных встреч», «Приветствие без слов», «День рождения» и т.д., подобранные на основе предпочтений детей и направленные на формирование положительного эмоционального отношения к сверстнику, снятие эмоциональных барьеров общения. С целью формирования коммуникативных способностей на этом этапе можно применять различные игры при условии соблюдения всех требований совместной деятельности.

Следующий этап предполагает подготовку дошкольника к вхождению в школьную жизнь, во время которого навыки и умения совместной деятельности должны стать более совершенного характера. Эти занятия будут более эффективны, если в рамках преемственности их будет проводить школьный учитель в детском саду или в первые дни ребенка в школе во время внеурочной деятельности. Эти занятия должны быть нацелены на понимание ребенком системы взаимоотношений с учителем и с уже более взрослыми сверстниками, так как на этом этапе должен начинаться переход от игровой деятельности к учебной. Каждый должен учиться четко формулировать свою точку зрения, выяснять точки зрения партнеров в группе, обнаруживать разницу точек зрения, пытаться разрешить разногласия с помощью логических аргументов, не опираясь на личные отношения, вести диалог по умению решать игровые и учебные задачи, задачи поведенческого характера: как договориться, чтобы в работе не было лишнего шума, споров, как узнавать правильность своих действий, как узнавать о другом мнении по тому же вопросу, изучение набора разнообразных положительных образцов сотрудничества, работа над нахождением своего собственного индивидуального стиля согласования действий, точное различение области знания, неполного знания и незнания по рассматриваемому вопросу, видение в своем незнании перспективы самосовершенствования, оценивание результатов совместной и собственной работы на основе коллективно выработанных критериев, включая и область коммуникации.

В начальной школе главная задача учителя - научить учащихся при изучении всех предметов самостоятельно работать в парах и группах, потому что эти формы организации учебной деятельности способствуют формированию универсальных учебных действий, в том числе и коммуникативных у каждого ребенка. Обучение на этом этапе приобретает все более четкую коммуникативно-речевую направленность, которая предполагает следующие компоненты: обеспеченность содержательной стороны коммуникации, собственно коммуникативные действия и речевую культуру взаимодействия, т.е. языковое воплощение регулятивной и познавательной деятельности. Следовательно, учителю нужно знать методику организации совместной деятельности, которая в начальных классах предполагает более высокий уровень – это коллективно-распределительная деятельность в рамках небольшого коллектива из 4-6 человек. Именно в

рамках такого небольшого сообщества можно непринужденно говорить на предложенную тему, где каждый может высказать свои знания, задать вопрос при непонимании или неприятии предложенных другими версий, что снижает уровень тревожности в общении. При данной организации учебной деятельности школьник занят важным и интересным для него делом, а не повторением за учителем или учебником знаний в готовом виде. В результате появляется желание и интерес к регуляции учебных действий и познавательной деятельности, приобретается опыт получения необходимой информации. В группе не виден ребенку контроль учителя, он все делает сам. Следовательно, повышается уровень самостоятельности и коммуникативных способностей при работе над новым знанием или расширением границ имеющегося знания, ответственности за собственный вклад и работу всего коллектива – формируется желание познавать не только в рамках урока, т.е. повышается его личностный творческий потенциал. Непринужденная атмосфера такого сотрудничества способствует и закреплению действий в соответствии с полученными при общей работе новыми способами, видению уровня дифференциации в собственной работе как в классе, так и при выборе домашнего задания. При подготовке к каждому занятию ребенок продумывает вопросы, над которыми следует в теме поработать, выполняет действие оценки при подведении итога работы в группе, озвучивает собственные выводы, что делает его уверенным во всех сферах учебной деятельности, и, конечно же, способствует формированию способности к рефлексии (в том числе и осуществленной коммуникации), что имеет значение не только в школьной, а и во взрослой жизни.

Во время совместной деятельности постоянно идет учебная дискуссия при решении новых или нестандартных задач, учебный диалог при выяснении истины, монолог при отстаивании своего видения, пояснении и т.д., что способствует развитию индивидуальности и умению вести собственную коммуникативную деятельность. Участники группы учатся вести и контрольно-оценочную деятельность: распределяют между собой функции на основе содержания действия, оценивая возможности каждого, прогнозируют варианты рассуждений, выбирают лучшие, предлагают свои варианты, опираются на изученную научную теорию, имеющиеся в арсенале эффективные схемы, алгоритмы, правила, выполняют рефлексию, что способствует развитию мышления через коммуникацию. Результатом такой деятельности является умение каждого участника группы не только общаться, а умение сотрудничать как с одноклассниками, так и с учителем или любым взрослым человеком, так как ученик учится выполнять коммуникативные универсальные учебные действия: воспринимать текст, находить в тексте информацию для решения различных учебных задач, составлять диалог и монолог устно и письменно с целью описания собственного или общего открытия, оценки действий и т.д. Роль совместной деятельности в формировании коммуникативной компетентности подтверждена многолетней практикой педагогов.

Выводы. Коммуникативная деятельность на каждом этапе обучения способна совершенствоваться только через совместное сотрудничество педагога и ребенка, детей между собой. После окончания начальной школы должно быть создано такое пространство взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности, в которой каждый школьник активно принимает участие в коллективном решении проблем различного характера, выдвигает гипотезы, высказывает и аргументирует свои мысли, с достоинством отстаивает собственные позиции в диалоге, уважительно относится к остальным участникам совместной деятельности.

Становление коммуникативной компетентности не ограничивается только умением вести учебную деятельность, огромное влияние оно оказывает на успешность всего процесса обучения, на эффективность процесса адаптации ребёнка к школе, к обучению в дальнейшем, на эмоциональное благополучие в коллективе и является феноменальным ресурсом эффективности и благополучия его в будущем.

Литература:

1. Виноградова Н.Ф. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе / Н.Ф. Виноградова [и др.]; под общ. ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016. – 423 с.
2. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения / А.Б. Воронцов. – М: Русская энциклопедия, 1997. – 357 с.
3. Дусавицкий А.К. Активные формы и методы обучения / А. К. Дусавицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 172 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс,1997. – 480 с.
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. / Е.О. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
6. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 120 с.

Педагогика

УДК 378.14:316.628

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности мотивационной сферы студентов; обоснована и экспериментально доказана эффективность применения методов мотивации и стимулирования учения студентов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: мотив, мотивационный менеджмент, профессиональная подготовка.

Annotation. The article describes the features of the motivational sphere of students; justified and experimentally proved the effectiveness of methods of motivation and stimulation of teaching students in higher education.

Keywords: motivation, motivational management, professional training.

Введение. Образование и воспитание является мощным мотиватором развития личности, обеспечения ее духовного обогащения и профессионального становления. С другой стороны, мотивация и побудительные механизмы, которые используются в учебном процессе вуза, в значительной степени влияют не только на конкретные результаты обучения, но и на дальнейшую профессиональную деятельность будущих специалистов. Возрастает актуальность проблем, связанных с разработкой, исследованием и использованием методов воздействия, направленных на формирование личностного смысла учебно-познавательной деятельности обучающихся. А это обостряет внимание к вопросу о необходимости изучения мотивов, способствующих целенаправленному развитию мотивационной основы учебно-познавательной деятельности. Активизация всего спектра мотивационной сферы обучающихся в процессе обучения играет важную роль, обусловливая качественные показатели социально-профессионального, морально-ценностного становления личности. Основой успешного обучения в высшем учебном заведении является мотивация – как преподавателей, так и учащихся. Известно, что обеспечить мотивацию студентов может только мотивированный к обучению преподаватель. В практике обучения в высшей школе существует много примеров, когда блестящее преподавание учебного предмета становилось фактором формирования будущего специалиста.

Проблема мотивации деятельности личности достаточно основательно раскрыта во многих трудах как теоретиков, так и практиков в области психологии и педагогики. А. Маслоу обосновал наличие первичных и вторичных потребностей человека. На самом высоком уровне иерархии потребностей, по его мнению, возникает потребность в познании, в самоактуализации, то есть стремление и способность личности к реализации внутреннего потенциала [7]. Значительный вклад в исследование проблем мотивации учения сделали зарубежные и отечественные ученые М. Аптер, Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон, К. Роджерс, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон.

Ученые считают мотивацию одним из важнейших факторов, влияющих на успешность обучения; раскрывают структуру мотивационной сферы субъектов учебно-познавательной деятельности. Однако некоторые аспекты этой проблемы еще недостаточно теоретически и экспериментально изучены. Речь идет о методах мотивации и стимулирования учебной деятельности студентов, обеспечивают ее успешность.

Изложение основного материала статьи. Мотив (от лат. movere – двигаться) – это внутреннее влечение человека к деятельности, причины, побуждающие человека к действиям, поступкам, то, ради чего деятельность осуществляется. Совокупность внутренних факторов, обусловливающих поведение и деятельность человека и поддерживающих ее на необходимом уровне, называется мотивацией [12]. Процессы мотивации, стимулирования и активизации являются ведущими для обучения. «Если в дидактике есть отрасль чистого искусства, то это, безусловно, сфера мотивов и еще связанных с ними методов обучения», – считает И.П. Подласый [8]. При высоком уровне мотивации у студентов формируется цель и их обучение становится активным, независимым от преподавателей, переходит в самостоятельную целенаправленную деятельность. Но опыт показывает, что не все преподаватели уделяют достаточное внимание этому важному аспекту эффективного обучения.

С позиций менеджмента мотивацию рассматривают как процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации. Понятие «мотивация» рассматривается также как мотивационная сфера личности – система внутренних факторов, обусловливающих поведение и деятельность человека и поддерживающая ее активность на необходимом уровне. В связи с этим возникает вопрос: «Что побуждает студентов к обучению? Почему одни из них прилагают максимальные усилия, чтобы успешно учиться, а другие – нет? И как можно повлиять на повышение уровня мотивации студентов?». Отметим, мотив является компонентом структуры учебно-познавательной деятельности, вместе с целью образуют своего рода «вектор» деятельности, определяет ее направление, а также степень усилий, которые развивает субъект, выполняя ее. Этот вектор, как отмечает Б.Ф. Ломов, выступает в роли системообразующего фактора, организует всю систему психических процессов и состояний, которые формируются и раскрываются в процессе деятельности [5]. То есть мотивы выступают побудительным механизмом в каждой конкретной учебной ситуации и вектором направленности студентов.

В учебной деятельности студентов мотивы сочетаются в группы по направленности и содержанию. В.Л. Федотовой [13] разработана классификация мотивов учения, которая охватывает восемь групп мотивов: общественные, познавательные, профессионального становления, личностного становления, коммуникативные, самовоспитания, формальные, утилитарные (прагматические) мотивы.

А.В. Зенова наиболее мощными мотивами учения считает мотивы достижения успеха и познавательные мотивы. Среди учебных мотивов выделяются ориентация на успех, на процесс, на результат, оценку преподавателя, предотвращение неудач, а также возможность собственного развития, возможность самостоятельного мышления и действия, возможность самовыражения [3]. Кроме того, различают осознанные и неосознанные мотивы, реальные и иллюзорные. Группы мотивов обеспечивают мотивацию учения студентов, исходя из того, что учебно-познавательная деятельность полимотивирована.

А.К. Маркова утверждает, что мотивация учения может быть внутренней и внешней [6]. Внутренняя мотивация характеризуется тем, что мотивы к обучению возникают в сознании студента, он учится благодаря интересу, влечению к обучению, субъективному ощущению его ценности, что создает ощущение «потока» – удовольствия, вдохновения. Этот термин ввел американский психолог М. Ксикзентмихали для обозначения внутренней мотивированности в деятельности [16]. Анализируя структуру мотивационной сферы студентов, А.К. Маркова [6], Н.А. Глузман [1] отмечают, что мотивы учения студентов характеризуются определенной иерархической структурой; соотношением осознанных и неосознанных мотивов, которые влияют на успешность обучения. Взаимодействуя, мотивы обусловливают и определяют направленность личности. Традиционно выделяют три вида направленности: на себя, на других людей и на дело. Исследования показывают, что студентам, у которых преобладает направленность на себя, присуще стремление к удовлетворению собственных потребностей, личных предпочтений, престижа. Если обучение соответствует их прагматичным стремлениям, достижению собственных целей, то они проявляют к нему интерес. Если же нет – активность таких студентов снижается. Студентам, у которых доминирует направленность на других людей, присущая ориентация на совместную деятельность, стремление поддерживать хорошие отношения с окружающими. В этом случае активность субъекта в большой степени зависит от установок и стремлений, которые доминируют в группе. Если студенческая группа направлена на обучение, то это может положительно влиять на активность субъекта в обучении. И наоборот, если группа не настроена на обучение,

то это может негативно влиять на учебную деятельность студента. Для студентов, у которых доминирует направленность на дело, есть характерная установка на качество и точность, стремление как можно лучше выполнять учебные задания, склонность отстаивать свое мнение в интересах дела, способность к сотрудничеству и взаимодействию ради дела. Можно предположить, что направленность на дело является наиболее желаемой в учебной деятельности. Зная возможные виды мотивов, направленности, можно использовать эти знания в организации процесса обучения. Если это мотивы, касающиеся содержания деятельности, то саму деятельность (обучение) нужно организовывать таким образом, чтобы находили воплощение и познавательные (новая информация), и профессиональные (связь с будущей профессией), и процессуально-содержательные (интерес, увлеченность процессом и содержание обучения), узкосоциальные (возможность общаться друг с другом во время выполнения задач в «малых группах») и другие мотивы. Если это мотивы, касающиеся характера активности студента, то в таком случае важно применять личностно ориентированный подход, при котором важны не только процесс и содержание деятельности, но и сама личность студента, которая выступает субъектом учебной деятельности. Поэтому одним из направлений деятельности преподавателей является помощь студентам в нахождении собственного смысла в учебной деятельности, воплощении мотива достижения, предоставление им возможности в самоутверждении, самореализации и т. п. Анализируя особенности направленности личности, остановимся на направленности на дело, которое является более желанной в учебной деятельности.

Направленность на дело имеет два вектора: на результат и процесс [2]. По ориентации на результат человек, прежде всего, ориентируется на определенную существенную цель или испытывает потребность ориентироваться на такую цель. При ориентации на процесс она направлена на определенные аспекты выполнения деятельности и связанные с этим ощущения. М. Аптер выделяет характеристики, присущие людям с преобладанием ориентации на результат и на процесс. Нацеленность на результат характеризуется стремлением достичь цели деятельности; ориентацией на будущее реалистичностью постановки целей. Направленность на процесс характеризуется спонтанностью постановки целей; ориентацией на настоящее; верой в смысл деятельности; удовольствие от самого процесса деятельности [14]. Для того чтобы определить, какая ориентация преобладает, достаточно некоторое время понаблюдать за действиями студентов во время занятия. Например, во время устного ответа преподаватель останавливает студента, говоря, что все понятно, после чего он получает за ответ самую высокую оценку. Можно вспомнить студентов, которые были недовольны тем, что их не дослушали, несмотря на высокий балл. В этом случае речь идет о студентах, которые ориентированы на процесс. В то же время, в конце семестра часть студентов, у которых ярко проявляется ориентация на результат, очень стремятся повысить количество баллов перед экзаменом. Учитывая все это, можно организовывать учебную деятельность, показывая значимость ее результата для студентов, одновременно заинтересовывая самим процессом деятельности так, чтобы средства реализации достижения определенного результата превращались в самостоятельный мотив. То есть сделать процесс обучения интересным, увлекательным, полезным, динамичным. Именно для этого целесообразно использовать техники мотивации и стимулирования обучения.

Люди, ориентированные на результат, делятся на две категории: одни стремятся к успеху, другие – к избеганию неудачи. Это деление впервые было сделано Д. Мак-Клелланд и Дж. Аткинсоном в 1953 году [15]. Тенденция стремления к успеху является сложной функцией трех переменных: мотива стремления к успеху, субъективной вероятности достижения успеха, его привлекательности в данной ситуации. То есть стремление к успеху включая побуждение к успеху, веру в то, что есть большие шансы его достичь и переживания чувства удовольствия и гордости, когда успех достигается. Тенденция избегания неудач является полифункцией мотива избегания неудачи и ее привлекательности в определенной ситуации. То есть, она содержит побуждение ухода от неудачи, чувство вины и стыда и желания ее пережить, чтобы подтвердить собственные представления о своей личности.

Д. Мак-Клелланд подчеркивает три особенности, присущие людям с высоким уровнем развития «мотива на достижение». Во-первых, это умение ставить перед собой взвешенные, умеренные цели; такие люди стремятся к тому, чтобы риск был контролируемым и прогнозируемым. Но они вовсе не избегают риска как такового, хорошо понимая, что риск – неотъемлемое условие достижений, а полностью безрисковое поведение не приводит к ощутимым достижениям. Во-вторых, они предпочитают такие ситуации, когда ответственность за их преодоление лежит лично на них, а успех при этом зависит в основном от личных усилий и способностей. Иными словами, они отдают предпочтение тем ситуациям, в которых они находятся в позиции хозяина своего поведения. Такое поведение удовлетворяет еще одну присущую им потребность – потребность в самоактуализации. В-третьих, они рассматривают результат как средство, на основании которого можно корректировать поведение с целью придания ей большей эффективности и достижения более высоких результатов. Это третья особенность людей с высоким уровнем развития мотива достижения [15].

Преобладание той или иной мотивационной тенденции влияет на выбор степени сложности задачи. Есть определенные виды деятельности, для которых более оптимальным является выраженность мотива достижения успеха. Исследованиями доказано, что в управленческой деятельности более успешны те субъекты, в которых мотив достижения успеха преобладает над мотивом избегания неудач. Поэтому во время профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении важно развивать у них именно мотив достижения успеха [9].

Развитие мотивации достижения успеха студентов должно начинаться с изучения каждой темы дисциплины. Сначала студентам предоставляется информация о содержании заданий; формы работы и проверки знаний, которые будут использованы; предлагается три уровня сложности задач на каждом занятии. Через каждые четыре занятия идет обсуждение сложности задач, которые чаще всего выбирал студент (легкие, средней сложности, сложные). После этого происходило обсуждение, в ходе которого осуществляется обратная связь, студенты приводили аргументы относительно собственного выбора. Также в процессе занятий студентам предлагали выявить связь между их собственными усилиями и результатами труда. Для этого после выполнения определенной задачи им необходимо было дома ответить на вопрос: «Легко или трудно было выполнять задания и почему?» Или «Что было самым трудным при выполнении заданий и почему?». Анализ ответов студентов наталкивал на изучение факторов, условий, механизмов влияния на активность студента. Уточним, активизация – это вся совокупность факторов, влияющих на уровень возбуждения и тонус нервной системы. Стимулирование – использование внешних факторов с целью

запуска, усиления и ускорение умственных, эмоциональных и поведенческих реакций. Под управлением мотивационными процессами в обучении понимается целенаправленное обеспечение педагогами достаточной активности учащихся. Как указывает Е.П. Ильин, среди стратегий обеспечения мотивации выделяют отрицательную и положительную [4]. Негативная мотивация основывается на применении методов давления и бывает целесообразной в исключительных ситуациях. Ее недостатками являются вызывания фрустрации, запуск защитных механизмов, создание агрессивной среды. Положительная стратегия основывается на внутренних потребностях обучающихся, на согласовании мотиваций субъектов процесса обучения. По К. Роджерсу, одним из основателей гуманистического направления психологии, главной задачей педагога является облегчение (фасилитация) процесса обучения, то есть создание атмосферы психологической поддержки [10]. Обучение должно строиться и планироваться в соответствии с последовательностью, в которой перед обучающимся (студентом) возникают те или иные проблемы. Когда они обнаружены, роль преподавателя сводится к созданию такой свободной и непринужденной атмосферы, которая будет способствовать самостоятельному решению студентом. Мотивирование и стимулирование имеют важное значение в учебной деятельности. Они нужны, чтобы инициировать активность студентов и поддерживать ее. Внешне мотивированные студенты стремятся к внешнему стимулированию. Студенты с внутренней мотивацией, наоборот, реагируют на те факторы, которые дают возможность действовать в соответствии с собственными мотивами.

В начале изучения учебной дисциплины очень важна начальная мотивация: «захватить» аудиторию, вызвать интерес. Для этого целесообразны такие методы учебной мотивации, как коммуникативная атака, убеждения, суггестия (внушение) [11].

Коммуникативная атака – это метод быстрого включения, мобилизации, интерес аудитории в процессе обучения, действие которого основывается на активизации эмоциональной сферы студентов: вызвать удивление, восхищение из-за использования «эффекта новизны», неожиданности. Приемы коммуникативной атаки: эффектная цитата; необычное действие; педагогическая импровизация; интересные примеры.

Убеждения – активизация волевых усилий студентов через объяснение им необходимости изучения учебного материала. Применение этого метода требует развития высокого уровня сознания обучающихся, их логического мышления, развитой силы воли, произвольности внимания. Этот метод особенно продуктивен в появлении сомнений студентов относительно какого-либо вопроса, выдвижение критических замечаний преподавателя. Приемы убеждения: использование индукции (от конкретных примеров к общему утверждению необходимости) и дедукции (или наоборот); ссылки на непротиворечивые факты и сведения; ссылки на авторитеты и авторитетные источники в данной отрасли; использование аналогий и сравнений; подчеркивание актуальности и практичности (действенность, актуальность знаний, возможность на практике проверить свои знания, легкое внедрение; составляющая профессионализма, компонент деловой карьеры).

Суггестия (внушение) – этот метод заключается в опосредованном формировании мнения о необходимости обучения через апелляцию к подсознанию обучающихся. Важно, чтобы обучающиеся не понимали того влияния, которое осуществляется. Поэтому преподаватель должен следить за непринужденностью своего поведения, динамизмом воздействия на аудиторию.

Внушение достигается благодаря таким приемам: периодическое повторение одной и той же мысли; выдвижение требований к желаемой эмоциональной реакции слушателей (думаю, что вы согласитесь со мной, что ...); интонационное подчеркивание важных моментов выступления; автоматическое включение в определенную работу, динамичность изложения материала, когда не дается времени на обдумывание их необходимости.

Следующим этапом мотивационного цикла является поддерживающая мотивация. На этом этапе должна осуществляться поддержка заинтересованности и активности обучающихся, через постановку конкретных задач. Это возможно, в частности, благодаря таким методам, как преодоление препятствий и делегирование.

Метод преодоления препятствий – обусловливает активизацию умственной деятельности обучающихся через создание специальных условий выполнения задач. Нуждается в достаточном сознании и зрелости обучающихся, их способности к преодолению трудностей. Приемы применения этого метода: установка на решение определенных учебных задач, ситуаций, выполнения тестов, на которые невозможно ответить без изучения материалов темы; стимулирование времени (ограниченность во времени, или награда за скорость) кажущееся недоверие к слушателям (подчеркивается сложность задачи и низкая вероятность его исполнения).

Метод делегирования – привлечение обучающихся к любому этапу управления процессом обучения. Требует сознания, ответственности и зрелости обучающихся, их способности к самоорганизации, удачному руководству со стороны преподавателя. Приемами реализации этого метода являются: личностно-доверчивое обращение к аудитории; договор с аудиторией; формирование чувства «мы»; игра, конкурс, соревнование; совместное планирование обучения (отбор содержания, форм и методов обучения, контроля); взаимопроверка; взаиморецензирование; взаимообучение; индивидуальный выбор задач; самопроверка; микропреподавание (индивидуальное и в подгруппах); организационно-мотивационная игра; участие студентов в подборе учебно-методической литературы, учебников, методических пособий.

На завершающем этапе мотивационного цикла важно обеспечить мотивационную готовность обучающихся (студентов) к дальнейшему обучению. Для этого следует использовать метод закрепления положительного впечатления, что способствует мотивации и стимулированию дальнейшей самостоятельной работы студентов; поддержке их положительного впечатления от занятия, темы, дисциплины, преподавателя. Возможные приемы: обобщение основных мыслей, подведение итогов, резюме; «приглашение» к дальнейшему изучению темы; благодарность; создание юмористических ситуаций (это особенно нужно, если заметно устали); эффектная цитата (заставляет задуматься о ее содержании) установление связи с предыдущими и последующими темами (включается ассоциативное запоминание) «Учебное круг» – повторение начала занятия, но на более глубоком уровне (например, тот же вопрос, но слушатели сами находят ответ). «Эффект Шахеризада» (начать интересный рассказ, связанный с темой занятия, и пообещать его завершить на следующем занятии).

Выводы. Следовательно, для обеспечения мотивации учения студентов необходимо использовать комплекс методов мотивации и стимулирования учебной деятельности. В дальнейших исследованиях необходимо учитывать ориентации студентов в учебно-познавательной деятельности: ориентация на понимание (активный и критический интерес к учебному материалу, поиск сходства идей, опора на

аргументированность), ориентированность на достижение (высокая потребность в успехах в учебе), целостная ориентация (систематическое усвоение учебного материала и планирования времени на выполнение заданий по каждой дисциплине).

Литература:

1. Глузман Н.А., Пожидаева Т.В. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Н.А. Глузман, Т.В. Пожидаева. – Симферополь :ИТ «АРИАЛ» , 2018. – 312 с.

2. Глузман Н.А. Прогностическая модель личностно-профессионального маршрута будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48-1. – С. 71-81.

3. Зенова А.В. К вопросу о мотивации профессиональной деятельности [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 143-146.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Издво «Питер», 2010. – 512 с.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологиии / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд. «Наука», 1984. – 445 с.

6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: [кн. для учителя] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу: [Пер. с англ. Г.А. Балла, А.А. Попогребского; под общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д.А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 1999. – 380 с.

8. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. Пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.

9. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся: педагогический аспект / Липатова В.М., Митрохина С.В., Романов В.А., Шерстнёва А.А. Тула, 2017. Том Книга 5

10. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

11. Романов В.А. Научные подходы к проектированию технологических моделей подготовки учителей в гуманитарных вузах / В.А. Романов // В сборнике: Учитель. преподаватель. Тренер материалы VI Международной научно-практической конференции. – 2010. – С. 155-159.

12. Романов В.А. Самообразование выпускника вуза как процесс педагогического сопровождения его профессиональной подготовки / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 239-242.

13. Федотова В.Л. Психология деятельности и учебный менеджмент: Учебно-методическое пособие. Под общей редакцией Узуновой Н.С. – Симферополь, 2006. – 33 с.

14. Apter M.J. Reverser theory: Motivation, emotion and personality / M.J. Apter. – L.: Routledge, 1989. – 213 p.

15. Mc Clelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. A scoring manual for the achievement motive. In: Motives in Fantasy, Action and Society, N. Y., 1958. – P. 112-148.

16. Csikszentmihalyi M. Emergentmotivationandachievement. – Vol. 4. – JAIPressInc., 1985. – P. 93-119.

Педагогика

УДК 371

кандидат философских наук, доцент кафедры философии
и социальных работ Гогоберидзе Фатима Юсуфовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);
аспирант кафедры психологии третьего года обучения Чомаев Артур Манафович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТСТАВАНИЕМ В РАЗВИТИИ

Аннотация. Статья освещает специфику работы с детьми в специализированной группе. Специализированная групповая оценка детей младшего возраста с возможными задержками развития или детей с установленными нарушениями развития представляет собой важнейший компонент более широкой системы услуг и поддержки для детей и их семей.

Ключевые слова: специализированная группа, семейная и общественная жизнь, дети младшего возраста, развитие ребенка.

Annotation. The article covers the specifics of working with children in a specialized group. Specialized group assessment of young children with possible developmental delays or children with established developmental disabilities is an essential component of a wider system of services and support for children and their families.

Keywords: specialized group, family and social life, young children, child development.

Введение. В нашей стране происходит значительная трансформация экономического и социального уклада жизни. Это привело к актуализации проблемы социальной защиты детей с ограниченным потенциалом здоровья. Во-первых, всеобщее разгосударствление, передел рынка, во-вторых – экологическая нестабильность и огромный рост появления детей с ограниченным потенциалом, способствовали образованию социальной группы – детей-инвалидов. В итоге потребовалось сформировать особую систему социальной защиты. По последним данным, только в эти десять лет количество инвалидности детей в России стало в два раза больше.

Актуальность изучения проблем социальной защиты детей-инвалидов во многом определяется надобностью улучшения механизма социальной защиты в нашей стране в контексте продолжающихся социальных преобразований. Разработка и внедрение этого механизма является актуальной задачей.

Увеличивается количество исследований, монографий, книг и статьей, посвященных этим актуальным проблемам во всем мире.

Научное развитие проблем социальной защиты детей-инвалидов в последних российских исследованиях во многом отражает эволюцию оценки социальной важности этой задачи.

На первом этапе на основе традиций, сложившихся с советских времен, среди работ по социальной защите детей с ограниченными возможностями преобладала работа медицинского и социального характера.

Это направление исследований продолжает развиваться в рамках специальной медицинской работы и публикаций в области санитарно-гигиенических исследований.

На втором этапе, в связи с расширением изучения проблем социальной защиты и социальной политики в целом, в научном исследовании проблем защиты детей-инвалидов значительную часть стали составлять социологические труды, в частности по проблемам образа жизни и социальной регуляции его развития.

Наконец, третий этап, который начинается с начала 2000 г., по проблемам социальной защиты детей-инвалидов – это когда появляются как специальные социологические исследования, так и фундаментальные разработки экономических, социально-психологических, педагогических и правовых аспектов проблемы.

Целью статьи является:

- установление статуса профессионального уровня при работе с детьми в группе с ограниченными возможностями;
- выявление специфики работы с детьми с возможными задержками развития.

Данная цель определила следующие задачи:

- установить закономерности развития детей с возможными задержками развития;
- выявить некоторые особенностей развития детей в специализированной группе;
- проанализировать особенности их функционирования.

Представленные задачи определили использование в работе методов, включающих в себя дефиниционный характер.

Изложение основного материала статьи. Главной направленностью общественной политики в отношении детей-инвалидов является организация нужных условий для улучшения качества жизни ребенка. Среда нахождения подобного ребенка должна быть доброжелательной. Следует создать обстановку для благоприятного, комфортного и безопасного проживания детей-инвалидов, стоять на страже их прав и интересов.

Всевозможные способы существуют в проведении эффективной междисциплинарной оценки группы. Как минимум, конкретные цели и связанные с ними междисциплинарные методы должны быть разработаны для решения основных вопросов, которые семьи задают оценочной группе, а также те, которые возникают по мере развития процесса. Часто родители направляются в слабую группу для оценки из-за собственных опасений по поводу развития их ребенка. Иногда эти проблемы очень специфичны, возможно, связаны с когнитивными или двигательными возможностями их ребенка [1, с. 28].

В других случаях лицам, обеспечивающим уход, сложнее сформулировать проблемы, которые отражают общее ощущение, что что-то не совсем правильно, или закравшийся страх, что формирование ребенка было поставлено под угрозу из-за состояния здоровья (например, недоношенность и низкий вес при рождении, материнский диабет…).

Иногда некоторые вопросы поднимаются семейным врачом или специалистом по уходу за детьми или, возможно, даже близким родственником. Тем не менее, все чаще оздоровительным группам также предлагается принимать участие в работе с детьми, у которых давно установлены задержки в развитии, но в настоящее время они сталкиваются с непредвиденными трудностями. Опасения по поводу необычайно медленного прогресса, даже когда предоставляются услуги раннего вмешательства или возникают проблемы с поведением, являются обычным явлением.

Наконец, междисциплинарные команды часто формируют специализированные группы в рамках более обширной работы для выявления конкретных нарушений, таких как фенилкетонурия (ФКУ) или решения таких вопросов, как трудности с питанием [2, с. 81].

Как и следовало ожидать, специализированная группа может столкнуться с разнообразием детских, семейных и общественных обстоятельств. Биологически обусловленные состояния, которые могут неблагоприятно влиять на развитие, включая генетические нарушения и врожденные инфекции, многочисленны и сложны. По самым скромным подсчетам, от 1 года до 5 лет можно определить, что у множества детей имеется значительное отклонение в развитии.

Кроме того, документы по чрезвычайной уязвимости детей младшего возраста, трудностям развития в современном обществе, а также общественные работы и системы поддержки были хорошо разработаны. Условия, связанные с бедностью, риски подросткового воспитания, воздействие дородового незаконного воздействия наркотиков или алкоголя, а также проблемы, связанные с психическим здоровьем родителей и ограниченными интеллектуальными способностями, являются одними из факторов риска, которые все чаще ставят под угрозу развитие ребенка.

Часто встречаются экологические и биологические факторы риска, как в случае многих детей, рожденных преждевременно при низкой массе тела при рождении. Число детей, сталкивающихся с другими формами множественных рисков, либо из-за влияния окружающей среды, либо из-за возникновения множества проблем у детей с определенными нарушениями (например, задержка познавательной способности, эпилепсия), также увеличивается.

Если добавить к этим обстоятельствам низкую культуру в семьях, обращающихся за услугами и ограниченность ресурсов, обнаруживаемых в домашних условиях, становится очевидным, что все заинтересованные стороны сталкиваются с чрезвычайными проблемами при разработке набора рекомендаций и программ [1, с. 48].

Отличительной чертой специализированной диагностической группы является ее способность интегрировать и синтезировать информацию из многочисленных дисциплин через интерактивную группу.

При процессе принятия решений специализированной группой оценки для детей важно с самого начала отметить параметры, в которых разворачивается этот интерактивный процесс. В частности, это дорогостоящее мероприятие, требующее не только привлечения разных специалистов, но и персонала для координации и составления графика оценок, а также для того, чтобы сделать соответствующие выводы. Для этого следует определить время работы для семьи, ребенка и, возможно, профессионалов в этом вопросе.

Кроме того, семьям может потребоваться преодолевать значительные расстояния, чтобы найти команду с достаточными ресурсами для удовлетворения их потребностей.

Хотя в течение этого времени могут быть решены жизненно важные вопросы, часто возникает множество других проблем, которые необходимо учитывать при переоценке или принимать как часть другого компонента системы обслуживания и поддержки детей и их семей. Специализированные групповые

оценки являются наиболее ценными, если они предоставляют информацию, чтобы помочь ребенку и семье в более широком аспекте в домашней обстановке [2, с. 32].

Благодаря максимально возможному вовлечению специалистов либо в сам процесс, либо посредством обширных коммуникаций рекомендации группы, скорее всего, будут эффективно реализованы и будут реалистичными. Системы раннего вмешательства в разных семьях значительно различаются, и этот факт должен быть признан частью обсуждений и рекомендаций группы.

Аналогичным образом, специализированные группы по оценке должны тесно сотрудничать с другими группами в системе обслуживания, особенно с теми, которые участвуют в разработке индивидуальных планов обслуживания семьи для младенцев и детей младшего возраста и индивидуальных образовательных программ для детей дошкольного возраста.

Состав, объем усилий и расположение специализированных групп по оценке также могут значительно различаться. Эти группы во многом похожи на группы по развитию детей, занимающиеся проблемами детей с нарушениями развития или подверженных риску задержек в развитии.

Главной целью специализированной групповой оценки детей младшего возраста является разработка планов и рекомендаций, в том числе поиск ресурсов семейства для удовлетворения выявленных потребностей ребенка и семьи. Для этого процесс оценки междисциплинарной группы должен дать как минимум четыре разных результата.

Во-первых, важно установить модели развития и здоровья ребенка и определить функционирование семьи в социуме.

Этот результат достигается за счет оценки представителями дисциплин, которые считаются актуальными для решения проблем. По сути, этот процесс начинается с того, чтобы члены команды по каждой дисциплине могли собирать информацию и тщательно ее прорабатывать в зависимости от области своей компетенции, функционирования ребенка и семьи.

Во вторых, следует определить области работы, в которых требуется дополнительная информация. Это важная особенность клинической оценки, потому что, как сказано ранее, процесс ограничен во времени. Даже при наличии достаточно хороших записей или истории, характер собираемой информации, тем не менее, ограничен оценками, которые получают в течение ограниченного периода времени.

Кроме того, в ходе оценки могут возникнуть дополнительные проблемы, которые требуют получения информации в более позднее время. Этот момент подчеркивается тем, что выводы и рекомендации диагностической группы будут значительно различаться с точки зрения степени их уверенности. Точная оценка степени этой уверенности, эффективное информирование семьи и разработка стратегии получения дополнительной информации для повышения степени уверенности - все это ожидаемые результаты междисциплинарной оценки группы.

В-третьих, междисциплинарная групповая оценка должна помочь установить причину или, по крайней мере, предоставить вероятный источник или источники трудностей ребенка. Этот диагностический процесс может происходить на многих уровнях. Как минимум, группа может предоставить классификационную причину, в которой назначается категория, которая наилучшим образом соответствует степени развития ребенка.

Такие термины, как задержка развития, расстройство аутистического спектра или церебральный паралич, составляют подобные категориальные причины. Для этой цели часто используются стандартные системы классификации, такие как «Диагностический и статистический сборник психических расстройств», четвертое издание (Американская психиатрическая ассоциация, 1994).

Когда нет четких биологических маркеров, которые могли бы помочь в определении категориального диагноза, как это часто бывает, диагностическая группа должна принять на себя трудную задачу по объединению разнообразной дисциплинарной информации для достижения разумного уровня согласия. Однако важно, чтобы индивидуальный профиль развития ребенка и изменчивость, присущие любой системе классификации, были адекватно доведены до сведения родителей. Упрощение результатов диагностики, особенно в отношении детей младшего возраста, может вводить в заблуждение и может перенаправить внимание семьи на множество разнообразных моделей поведения их детей, что недопустимо [1, с. 52].

На другом уровне оценочная группа пытается определить этимологию как часть диагностического процесса. С применением более сложного генетического тестирования можно с уверенностью установить источник задержки развития.

Таким же образом, экологическая этимология или ее влияние изучаются командой. Характер специализированной групповой оценки для детей, отношений между родителями и детьми, возможного злоупотребления или отсутствия заботы, связанных с хроническим состоянием здоровья, или состоянием психического здоровья родителей - все это важные факторы, определяющие либо конкретную этимологию, либо понимание источника или источников проблемы.

Установление диагноза может помочь:

- связать семьи с определенными группами поддержки родителей;
- определить право на получение услуг;
- сфокусировать внимание на рекомендациях группы;
- облегчить предварительное руководство для семей;
- дать родителям более глубокое понимание характера проблемы их ребенка, несмотря на частые трудности в работе из-за диагноза.

В-четвертых, междисциплинарная групповая оценка должна дать рекомендации и предложения для вмешательства. Как с дисциплинарной, так и с междисциплинарной точки зрения, возможно, наиболее ценной особенностью процесса являются рекомендации, которые оказывают родителям большую помощь.

В некоторых случаях рекомендации довольно конкретны, такие как назначение диеты ребенку, рекомендация конкретной программы, способствующей развитию языка у ребенка, или поощрение семьи к поиску конкретной общественной работы.

В других случаях рекомендации носят довольно общий характер, например, предлагают зачислить ребенка в группу, где будет осуществляться терапевтический уход или где применяют программу интенсивного раннего вмешательства или объяснять, как найти квалифицированного физиотерапевта [3, с. 59].

Выводы. В результате анализа стало ясно, что в нашей публицистике проблеме социальной защиты детей – инвалидов, воздействию общественных факторов на их развитие уделено мало внимания. В изучении этой проблемы самым слабым местом является то, что нет работ, которые по системе изучают данную проблему совместно с всевозможными аспектами общественного развития. В трудах, которые существуют, описываются только кое-какие случаи из жизни отстающих в развитии детей.

Дети с отклонениями в развитии, находятся под опекой нашего государства. Важнейшей социальной функцией общества в целом является социальная защита детей – инвалидов.

Сейчас социальная защита детей с ограниченными возможностями превращается из категории социально-медицинских проблем в общесоциальную задачу.

Можно сказать, что во многих отношениях по тому, как общество относится к детям-инвалидам, как организована система социальной защиты этой социальной группы, мы можем судить о государстве и социальном здоровье общества в целом.

Недостаточна научная разработанность проблемы, слабо изучена и проблема усовершенствования технологии социальной защиты детей-инвалидов, в общем.

Важность получения знаний из многих дисциплин в отношении развития ребенка и как это осуществляется в семейной и общественной жизни, хорошо известна. В конце концов, специалисты по формированию ребенка, здоровью и раннему вмешательству согласны, что экология, которая обладает влиянием многочисленных биосоциальных факторов, имеет большое значение для развития ребенка и разрабатывают мероприятия, приносящие пользу детям и семьям.

Литература:

1. Акатов Л.И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. – М.: Просвещение, 2002. – 276 с.

2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

3. Боровая Л.П. Социально-психологическая помощь семьям, имеющим тяжело больных детей // Социально-педагогическая работа . - 2003. №6. – С. 59-63.

4. Дмитриев А.В. Проблемы инвалидов. – СПб.: Питер, 2004. – 245 с.

5. Гришина Л.Г., Талалаева Н.Д., Амирова Э.К. Анализ инвалидности в Российской Федерации за 1970 - 1999 гг. и ее прогноз до 2015 года / Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – М., 2001. – 244 с.

6. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М: ВЛАДОС, 2002. – 345 с.

7. Постановление Правительства РФ от 18.08.2008 № 617 "О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации об образовательных учреждениях, в которых обучаются (воспитываются) дети с ограниченными возможностями здоровья".

8. Российская энциклопедия социальной работы / Под ред. А.И. Панова, Е. И. Холстовой. – М.: Институт социальной работы, 2001. – 364 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гогоберидзе Зураб Меджидович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Джукаев Мурат Халитович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Двигательная активность в жизни человека является наиболее важным условием, которое определяет его здоровье, способность физической и умственной работы, а также период творческой деятельности.

Двигательная активность в дошкольном возрасте помогает ребёнку приспосабливается к тому, что его окружает, ускоряет познания мира.

Повышенный режим двигательной активности оказывает многостороннее лечебное воздействие на детский организм. Активный образ жизни формирует систему мышц и способствует укреплению центральной нервной системы, опорно-двигательного аппарата, упражняет и улучшает работоспособность организма в физиологическом плане, способствует усвоение движений ребенком, доступных ему по возрасту.

Ключевые слова: физическое воспитание, двигательные навыки, спортивная игра, умение и навык, педагогические основы воспитания, интеллектуальный, эмоциональный, сфера.

Annotation. Motor activity in human life is the most important condition that determines health, physical and mental performance, as well as creative longevity. In preschool age, with the help of motor activity, the child adapts to the environment, learns the world. An increased mode of motor activity has a multilateral therapeutic effect on the child's body: it develops the muscular and central nervous system, musculoskeletal system, exercises and improves the physiological functions of the body; provides the child with the assimilation of movements that are available to him by age.

Keywords: physical education, motor skills, sports, skill, pedagogical foundations of education, intellectual, emotional, sphere.

Введение. Для своевременного формирования двигательных навыков у детей - дошкольников в детском саду большое внимание уделяется физическому воспитанию. С ростом ребенка диапазон доступных движений быстро расширяется. В то же время появление и дальнейшее улучшение двигательных навыков зависят от уровня развития качества движения, без которого невозможно обойтись. Моторные навыки тесно связаны с моторными способностями, основными из которых являются ловкость, скорость, сила и выносливость. Эта связь взаимна. Если у ребенка широкий, богатый арсенал движений, то ему легче преуспеть в двигательной активности. Социально определенные задачи разрешаются с развитием и воспитанием двигательных способностей. Они способствуют всестороннему и гармоничному развитию

личности, достижению большей стабильности организма к социальным и экологическим условиям, повышению адаптационных свойств организма.

Результативность обучения активным движениям связана с тем, как в них соблюдаются объективная последовательность действий и соответствующие компоненты функциональной системы в целом.

Изложение основного материала статьи. Выявление физических устройств регуляции движения очень важно чтобы развить естественнонаучную и педагогическую базу воспитания и для обучения детей движениям. Развивая двигательную активность у дошкольников необходимо учесть ее взаимосвязанность в определенной степени с формированием двигательных навыков.

В научных трудах ученых последних лет, посвященных проблеме формирования двигательных умений и навыков, раскрывается, что с развитием этих способностей у старших дошкольников вырабатываются умение анализировать движения сверстников, самоанализ, самообладание. Они получают удовлетворение не только от потребности в активных движениях, они хотят быть сильными, ловкими, смелыми (Н.Е. Анкудинова, Л.А. Венгер, М.П. Голощекина, Г.П. Лескова, Н.Н. Поддьяков). Эти желания являются неоспоримым свидетельством возможностей дошкольника в развитии различных видов движений, они также способствуют экономному использованию энергии.

Главный фактор, который определяет результативность обучения детей двигательным действиям, является визуальное восприятие изучаемого движения - стандарт, которым ребенок должен руководствоваться. В этом случае метод отображения играет большую роль в начальном обучении движениям.

Главное содержание этого метода состоит в способности подражать (имитация), воспроизводить происходящее в окружающей среде. Различные движения, подражания взрослым выполняется ребёнком постоянно.

М.А. Рунова в своих научных работах указывает, что недостаточная двигательная активность отрицательно влияет на физическое состояние, она замедляет физический рост, повышается восприимчивость к инфекционным заболеваниям, умственные способности ослабевают, задерживается формирование двигательных навыков [4].

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что двигательная активность детей составляет в одно и то же время условие и стимулирующий фактор развития интеллекта, сфер различных эмоций, возникает необходимость научной разработки проблем улучшения двигательной активности у дошкольников.

Развитие базовых движений является важной задачей физического процесса воспитания. Успешная реализация данной проблемы зависит от существенных, структурных, функциональных модификаций, которые ориентированы на поиск условий, приспособлений и орудий формирования такой среды развития, способствующая физическому развитию детей в дошкольном возрасте. Обучая детей движению по методике Ю.Ф. Луури, необходимо это проводит в соответствии с законами развития навыков этого направления. Их условно можно представить как последовательный переход от знаний и представлений о действиях к способности выполнять их, а затем от умения к навыкам [8, с. 55].

По словам В.И. Филимонова, в созданий двигательных навыков сначала формируется начальная двигательная активность. Это действие, которое не было доведено до значительной степени автоматизации [7, с. 12].

Для развития начального навыка, отмечает М.И. Фонарева характерно наличие следующих факторов [6, с. 63]:

- постоянная концентрация внимания в процессе действия;
- относительно низкая степень участия моторных автоматизмов в управлении движением;
- относительная изменчивость техники движений, а иногда и ее нарушение;
- слабо выраженная сплоченность движений и вытекающая из них растянутость во времени.

Двигательный навык является одной из форм двигательных действий ребенка. На основе знаний и опыта он приобретает способность выполнять определенное двигательное действие, изучает практические приемы его использования. При многократных повторениях умение переходит в навык. Двигательный навык - это такая форма двигательных действий ребенка, которая характеризуется явлениями автоматизации и приобретается в результате обучения или жизненной практики.

Таким образом, двигательный навык является автоматизированной формой приобретенного двигательного действия, и, согласно А.И. Пуни - это автоматизированное действие - «реализовано словом», то есть ребенок должен объяснить последовательность упражнений. Он приобретает эту способность при правильном методическом обучении в дошкольном возрасте. Навык возникает на основе умения и в то же время сам является основой для появления новых умений [3, с. 92].

Н.А. Бернштейн доказал, что двигательные действия под воздействием тело становятся сильнее, выносливее, подвижнее, умелее. Это свойство тела было названо концепт «упражняемость». Упражнения, которые связаны с движениями, необходимы для того, чтобы снова и снова, каждый раз более успешно, решать поставленную моторную задачу и тем самым находить наилучшие способы ее реализации. Любое повторение двигательных упражнений, по Н.А. Бернштейну, «есть повторение без повторения» [1, с. 49]. Ребенку необходимо приобрести опыт в отношении разнообразно измененной двигательной задачи, поставленной перед ним и его внешней средой, и, прежде всего, всего разнообразия тех впечатлений, с помощью которых производятся сенсорные коррекции этого движения. Это необходимо для того, чтобы адаптироваться даже к незначительным и неожиданным изменениям ситуации или самой задачи двигателя.

В формировании двигательных навыков нервная система играет решающую роль. Для развития двигательных навыков мозг нуждается в довольно длительных упражнениях. Моторные умения и моторные навыки являются последовательными ситуациями на пути к формированию двигательных действий. В результате многократного повторения моторное умение автоматизируется и превращается в моторный навык.

На данный момент существует множество средств для улучшения двигательных навыков, такие как: подвижные игры, физические занятия, физкультминутки, прогулки и экскурсии за пределами зоны дошкольного учреждения, праздники со спортивными играми, развлечения, связанные с занятием спорта.

Подвижные игры, по словам Ю.Г. Травина являются основными средствами физического воспитания детей. Подвижные игры улучшают у детей движения, развивают такие качества, как инициативность и независимость, уверенность и настойчивость. Они привыкают к координацию своих действий, к соблюдению определенных (изначально, конечно, примитивных) правил [5].

Игры на свежем воздухе, утверждает Н.Н. Кожухова, является сложной физически активной, эмоционально окрашенной деятельностью. Она обусловлена точными правилами, помогающими определить конечный или количественный результат. Подвижные игры совершенствуют двигательные умения, и после они превращаются в навыки [2]. Во время игры необходимо двигаться и действовать во внезапно меняющихся ситуациях и решать моторные задачи в кроткое время. Они способствуют проявлению таких физических качеств, как скорость, ловкость, инициативность. Положительные эмоции, которые возникают во время игры, содействуют повторения игры ребенком с большим интересом. Он выполняет физические упражнения в течение более длительного времени, что усиливает их воздействие на организм, которые способствуют развитию выносливости. Игра в игры с правилами приводит к взаимозависимости детей в поведении, что способствует развитию этических качеств. Игра дает возможность быть независимым в выборе метода выполнения действия, находчивости, изобретательности, выносливости и т.д.

Игра в подвижные игры является формой развития способностей, склонностей и естественных наклонностей ребенка. В играх у детей развиваются инициативность, способности по организации какой-либо деятельности, самостоятельность, творческие умения, правила поведения (соблюдение правил игры, уважение к сопернику, подчинение личного успеха интересам команды). Это особенно полезно для бесконтактных детей с подавленной речью, повышенной тревожностью, устраняется психологический барьер, расширяется общее мировоззрение (игра роли расширяет, обогащает, углубляет личность ребенка).

Обучающие детские спортивные игры, пишет Ю.К. Холодов могут решить задачи по укреплению здоровья, привитию спортивных навыков, которые определенно понадобятся в зрелом возрасте, формированию моральных качеств, таких как способность достигать цели и сотрудничать, проявлять выносливость и настойчивость, действовать в команде, в коллективе. Поэтому физическое воспитание является основой дошкольного воспитания [10, с. 100].

Физические упражнения, спортивные состязания и развлечения, по анализу В.Н. Шебеко, создают благополучие, «заряжают» ребенка силой и энергичностью. Дошкольник сознательно совершенствует свои двигательные навыки, различные физические качества, необходимые в дальнейшей жизни, развивает волевое поведение [11, с. 18].

Ю.Г. Травин в своей работе отмечает мероприятия разного типа, проводимые в детских садах. По содержанию и методике проводятся занятия с двигательными навыками, которые характеризуются как смешанные, игровые и сюжетные. Смешанные занятия проводятся в основном летом, когда все упражнения уже выучены, и задача состоит в том, чтобы укрепить двигательные навыки и развить физические качества в изменяющейся среде [5, с. 71].

Прогулки и экскурсии проводятся за пределами зоны детского сада, основным назначением которых является активный отдых. Это форма работы предназначена для закрепления двигательных навыков и развитию физических качеств в естественных условиях, подготовке навигации по местности.

Спортивные праздники, в программу которых входят физические упражнения, танцы также развивают двигательную активность. Обучение ведется на уроках физкультуры, музыки. Праздничная программа включает движения, которые знакомы детям и выполняются так, чтобы были интересны как самим детям, так и зрителям. Общие развивающие упражнения выполняются с красиво оформленным сопровождением. Подвижные игры отбираются с элементами соревнования, проводятся в праздники и очень популярны. Спортивные праздники проводят с целью улучшения моторики у дошкольников.

Моторные навыки, сформированные у детей в возрасте до 7 лет, создают основу для их дальнейшего совершенствования в школе, способствуют овладению более сложными движениями и впоследствии достижению высоких спортивных результатов. Навыки и умения, которые уже сформировались в двигательных играх, могут сохранить физическую силу. Если ребенок выполняет упражнение легко, без стресса, то он тратит меньше нервно-мышечной энергии на его выполнение. Это создает возможность повторять упражнения больше раз и более эффективно воздействовать на его организм.

Выводы. Социально организованная, непрерывная и целенаправленная работа ведется дошкольным учреждением и семьей по методике развития двигательных умений и навыков. Логично и последовательно использовать все основные методы по формированию и развитию физических качеств детей дошкольного возраста является требованием самого времени для укрепления здоровья подрастающего поколения с малого возраста. Эти методы зарекомендовали себя на практике. К ним относятся распорядок дня, упражнения с физическими нагрузками, учитывая возраст, процедуры по закаливанию организма, правильное питание и личная гигиена. Спортивное развлечение является одной из организационных форм проведения занятий по физической культуре, которое способствует повышению интереса дошкольников к процессу выполнения упражнений.

Разрабатываются программы физических развлечений для детей 5-6 лет. Разработанные программы должны быть направлены на решение следующих задач: улучшение двигательных навыков, улучшение здоровья детей, повышение функциональных и адаптационных возможностей организма, физических способностей; гармоничное развитие всех частей опорно-двигательного аппарата, формирование правильной осанки; улучшение моторики, воспитание моторики; развитие умственных способностей и эмоциональной сферы; развитие музыкальных и ритмических способностей, воспитание интереса и необходимости систематических физических упражнений.

Литература:

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. - М., 2002. - С. 256.

2. Кожухова Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях. Часть 1. Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.А. Рыжкова, М.М. Самодурова; Под ред. С.А. Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.

3. Пуни А.И. Волевая подготовка в спорте. – М.: «Физкультура и спорт», 1969. - 24 с.

4. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: [5-7 лет]: Пособие для педагогов дошк. учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. - М.: Мозаика-Синтез, 2000. - 255 с.

5. Травин Ю.Г. О развитии двигательных качеств у школьников / Физическая культура в школе №6. – М., 1981. - 152 с.

6. Фонарев М.И. Лечебная физическая культура при детских заболеваниях / Фонарева Т.А. - Ленинград: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1977. - 320 с.

7. Филимонов В.И. Общие основы силовой и функциональной физической подготовки. - Грозный 2001. – 139 с.
8. Физическое воспитание детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада / Сост. Ю.Ф. Луури. - М.: Просвещение, 2002. - 160 с.
9. Фомин Н.А. Возрастные основы физического воспитания / В.Е. Фолин. - М.: Физиология и спорт. - 2008. – 421 с.
10. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Кузнецов В.С. - М.: Издательский центр. «Академия», 2000. - 480 с.
11. Щебеко В.Н. Физическое воспитание дошкольников. Практикум / Н.Н Ермак, В.А. Шишкина. – М.: Академия, 1999. - 160 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гогоберидзе Зураб Меджидович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Джукаев Мурат Халитович
Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И СИСТЕМНОСТИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Физическое воспитание студентов в высшем учебном заведении имеет цель развития и формирования физической культуры личности. Работа педагога со студентами состоит в привитии студенту понимания роли физической культуры в развитии личности, также подготовке его к будущей профессиональной деятельности. Студенту необходимы знания научных и практических основ физической культуры и здорового образа жизни. Педагог формирует у студенческой молодежи культуру мотивационно-ценностного отношения, установления здорового образа жизни, самообразования. Студенту необходимы регулярные занятия, чтобы овладеть системой практических навыков и умений, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья. Психическое благополучие играет немаловажную роль для развития и совершенствования личностных качеств, которые обеспечивают общую и профессионально-прикладную физическую подготовку.
Ключевые слова: педагог, двигательная активность, преемственность, диалектический подход, физическое воспитание, позиция личности, профессионально-прикладная физическая подготовка.
Annotation. The physical education of students in higher education has the goal of developing and shaping the physical culture of the individual. The teacher's work with students is to instill in the student an understanding of the role of physical culture in personality development, as well as preparing him for future professional activities. The student needs knowledge of the scientific and practical foundations of physical education and a healthy lifestyle. The teacher forms a culture of motivational-value attitude, the establishment of a healthy lifestyle, and self-education among students. The student needs regular classes in order to master the system of practical skills and abilities that ensure the preservation and strengthening of health. Mental well-being plays an important role for the development and improvement of personal qualities that provide general and professionally applied physical training.
Keywords: teacher, motor activity, continuity, dialectical approach, physical education, personality position, professionally applied physical training.

Введение. Государственная программа физического воспитания определяет объем знаний и умений, необходимых для студентов всех вузов, а также уровень развития их физических качеств. Программа имеет теоретический, практический, контрольный разделы. В теоретическом разделе содержится материал, который обеспечивает студентам овладение системой научно-практических и специальных знаний, необходимых для понимания природных и социальных процессов функционирования физической культуры общества и личности, умения их адаптивного, творческого использования, для личного профессионального развития, совершенствование, организация здорового образа жизни при выполнении образовательных, профессиональных и социально-культурных мероприятий. Знания передаются в лекционной форме.

Практический раздел содержит учебный материал, который предусматривает повышение уровня функциональных и двигательных способностей, формирование необходимых личностных качеств, овладение приемами и средствами физической культуры и занятий спортом. Практические занятия дают студентам возможность овладение основными приемами и методами формирования образовательных, профессиональных и жизненных навыков. Программа предусматривает практические занятия, связанные с методами освоения способов ходьбы, бега, плавания, катания на лыжах, индивидуальные программы физического воспитания и занятий оздоровительной, рекреационной и восстановительной направленности. Методы практического раздела направлены на обеспечение необходимой физической активности студентов.

Контрольный раздел направлен на дифференцированный и объективный учет процесса и результатов учебной деятельности студентов. Критериями оценки являются требования к тестированию и практические стандарты, а также дополнительные тесты, разработанные кафедрой физического воспитания университета с учетом специфики подготовки специалистов в данном учебном заведении. В университетах контингент студентов составляет молодежь в возрасте от 19 до 28 лет. При проведении занятий необходимо учитывать возрастные особенности. В этот период биологического развития, в период завершения формирования тела молодого человека, его тело обладает пластичностью, адаптацией к физическим нагрузкам. Однако большинство молодых людей не заинтересованы в физической активности, поэтому формирование соответствующей мотивации рассматривается в качестве основной педагогической задачи в ВУЗе. Установлено, что динамика умственных способностей, сохранение высокой умственной активности у студентов на протяжении всего периода обучения в ВУЗе зависят от объема физической активности в режиме буднего дня. Наиболее эффективный объем двигательной активности составляет 6-8 часов.

Изложение основного материала статьи. Преемственность является одной из сторон закона отрицания отрицания. Диалектический подход к решению социально-педагогических вопросов согласованности всех

взаимосвязанных частей системы постоянного физического воспитания является единственно приемлемым и необходимым. Создание социальных, социально-экономических, социально-психологических условий, при которых человек субъективно проявляет интерес к регулярным физическим упражнениям, фактически является обращением к человеку, к развитию человеческого фактора в целенаправленном формировании соответствующей внутренней позиции личности.

Как показали исследования различных категорий обучающихся, одной из неотложных задач образовательного процесса в школах и университетах является побуждение учащихся и студентов к занятиям, которые им нравятся.

Диалектическое мышление ориентировано, в частности, на анализ существующих несоответствий между социальным порядком гармонично развитой личности и возможностями его реализации в современной школе; между потребностями современного общества в высококвалифицированных, здоровых специалистах и возможностями их удовлетворения в современных школах и университетах; между организационно последовательной системой физического воспитания и реализацией преемственности в педагогической практике.

Поскольку система непрерывного физического воспитания является социальным институтом, эффективные изменения в ней невозможны без фундаментальных социальных, социально-экономических, социально-педагогических предпосылок. Социальной по своей природе является преемственность поколений, когда индивид на протяжении всей своей жизни выступает в основном в трех ролях: будучи ребенком, является объектом преемственности; будучи школьником и студентом, он выполняет в этом процессе и субъективные функции; после окончания обучения, будучи уже в основном субъектом преемственности, продолжает наследовать передовые традиции общества как объект.

С этой точки зрения преемственность физического воспитания приобретает важный социальный контекст. Таким образом, преемственность физического воспитания студенческой молодежи является не только психолого-педагогическим, но и социальным процессом. В непрерывности как в социальном процессе есть две стороны: передача определенных ценностей и их усвоение. Это подразумевает двусторонний характер процесса, наличие в нем субъекта (субъектов) и объекта (объектов). Материальная сторона преемственности определяется характером тех ценностей, которые передаются.

Непрерывность рассматривается как закон функционирования всех социально организованных, контролируемых процессов. Прогрессивное развитие невозможно без преемственности.

В педагогической литературе роль категории непрерывности физического воспитания в совершенствовании образовательного процесса, в разрешении его противоречий и внедрении логики в практическую деятельность еще недостаточно изучена. С. Годник в своей монографии пишет, что «для практики очень важно выявить содержание категории преемственности по отношению к специфике педагогических процессов и явлений» [7, с. 67].

И. Ганчар в своей диссертационной работе подчеркивает, что «с педагогической точки зрения преемственность является оперативной концепцией: педагогам по физическому воспитанию нужна эффективная технология практической работы» [5, с. 34].

Суть преемственности, выражающей важный аспект закона отрицания отрицания по отношению к системе физического воспитания студенческой молодежи, заключается в сохранении определенных форм и методов обучения при переходе от одного образовательного уровня к другой, от средней до старшей школы [4, с. 67].

Об этой категории писал известный специалист в области теории физического воспитания Л. Матвеев: «Физкультурная деятельность в обществе обеспечивает преемственность в развитии физической культуры, являясь своеобразным каналом передачи достижений в этой области из поколения в поколение» [11, с. 16].

Анализ литературных источников [1, 2, 4, 8] доказывает, что категория «преемственность» является многокомпонентной. Феномен преемственности является основным фактором непрерывного физического воспитания студентов, суть системы физического воспитания заключается в личностно-деятельностном подходе к физическому развитию личности на протяжении всего курса среднего и высшего образования.

За последнее десятилетие в сфере физического воспитания появляются тенденции в гуманистической направленности, то есть на первый план выдвигаются человеческие ценности, такие как здоровый образ жизни, основанный на единстве, партнерстве, сотрудничестве, гармонии между природным и социально сформированным человеком; новая культура досуга; растущая потребность в самореализации, в позитивной самооценке, в развитии творческих способностей личности, в духовном общении [3].

Эти ценности потенциально становятся решающими при выборе новых подходов к решению проблем со здоровьем, возникающих у студентов, средствами физической культуры и спорта.

Гуманистические ценности, таким образом, приобретают полный статус в образовательном процессе среднего и высшего образования. Из декларативных установок они превращаются в реальные, что существенно меняет функции субъектов учебного занятия, аргументирует достижение целей и задач физического воспитания, усиливает и обеспечивает формирование мотивационного отношения студентов тренироваться. Что особенно ценно в новой педагогической ситуации, так это то, студент изначально рассматривается как инициативный элемент образовательного процесса. Будучи активной частью этого процесса, он может открыть для себя новые аспекты процесса физической подготовки, которые уже соответствуют его возможностям. Это приводит к формированию новых целей физической культуры и трансформации физической активности и занятий спортом, вовлеченных как в рамки рациональной организации учебного процесса, так и в рамки самостоятельной физической культуры.

Таким образом, организация педагогического процесса физического воспитания на основе гуманистической идеи имеет очевидные перспективы в решении проблемы укрепления здоровья учащихся, поскольку активный ученик, являющийся субъектом образовательного процесса, является ключевым элемент в этом процессе. Своей физической активностью он вносит конструктивные изменения в учебный процесс и одновременно осуществляет самореализацию позитивной самооценки. Его культура, мышление, интеллектуальная и мотивационная сфера выступают в качестве механизмов реализации личных интересов в физкультурно-спортивной деятельности, что является залогом эффективности новых подходов в организации физического воспитания в образовательном учреждении.

Непрерывность является в то же время ведущим фактором взаимосвязи образования и воспитания в учебном процессе во всех сферах образования. Именно из-за непрерывности все детали в этом процессе

завоевывают логическую согласованность, неделимость и вливаются в интегративное взаимодействие друг с другом для достижения исходного полезного результата. Технология обеспечения преемственности достигает конечной цели, стоящей перед субъектами образовательного процесса и предопределяющей характер взаимодействия мотивационной сферы личности старшеклассника, студента с реальной педагогической ситуацией. Технология обеспечения непрерывности физической активности, таким образом, одновременно служит технологией формирования мотивации школьников и студентов [4].

Реализация многокомпонентного содержания непрерывности физического воспитания школьной и студенческой молодежи с его теоретическим, методическим и технологическим потенциалом приобретает большую значимость в становлении личности на всех этапах процесса образования. Педагог обязан выявить и отрегулировать действия внешних внутренних факторов, которые характеризуют деятельность молодежи в спортивной жизни. С помощью механизмов мотивации на каждом этапе физического воспитания личность приобретает специальные знания, двигательные навыки и навыки в области физической культуры и занятий спортом. Он поддерживает эмоциональный контроль и свою физическую активность, создает для себя подходящие условия для осуществления образовательных целей.

Существуют основные подходы и оптимальное число взаимосвязанных принципов, оказывающих большое влияние на результативность процесса непрерывности физического воспитания студента и студенческой молодежи и разрешение таких фундаментальных факторов:

- доступность и индивидуальность являются ключом к эффекту физического воспитания, в то же время это одна из необходимых предпосылок для деятельности школьников и студентов и ускоренного достижения их целей;
- обеспечение систематичности, она подразумевает регулярность физических упражнений и систему чередования нагрузок с отдыхом, а также последовательность упражнений и последовательную взаимосвязь между различными аспектами их содержания;
- постепенный рост требований, заключается в постановке и выполнении все более сложных задач, в постепенном увеличении объема и интенсивности сопутствующих нагрузок. Переход от одной формы двигательной активности к другой, все более и более сложной, необходим, прежде всего, для выполнения учебных задач и как условие дальнейшего улучшения двигательных навыков и способностей.

Следующим важным принципом воспитания физически и нравственно здоровой молодежи является принцип систематичности. Принцип систематичности включает в себе регулярное посещение занятий, рациональное смена нагрузок и отдыха. Систематические занятия предполагают рациональную смену психофизического стресса и отдыха. Физическая нагрузка протекает через четыре этапа: энергия расходуется, восстанавливается, происходит супер восстановление и возвращение к исходному состоянию. Занятия по физическому воспитанию никогда не проводится два дня подряд. Кроме того, именно необходимость соблюдения принципа систематичности объясняет требования программы к дисциплине «Физическое воспитание» - регулярное посещение всех занятий, предусмотренных в графике обучения.

Разработка учебного материала строится на принципе систематичности проведения учебных занятий, это обеспечивает преемственность и последовательность в воспитательном процессе.

Принцип систематичности обеспечивает непрерывность тренировочного процесса с оптимальным чередованием нагрузок и отдыха.

Дж. Ламарк (1809) и другие ученые после него отметили способность живых систем, которая заключается в том, что они не просто возмещает израсходованные силы, но и компенсируют их «в избытке». За счет чрезмерного восстановления отработанных энергетических веществ и обновления белковых структур создается основа для отсроченного эффекта выполняемой работы. Это положение и раскрывает сущность совершенствования функциональных систем организма (улучшения физической формы) под влиянием систематических (регулярных) целевых тренировок. Тем не менее, необходимо учитывать, что если после тренировки будет слишком длинный перерыв, то этот эффект будет постепенно до некоторой степени утрачен (фаза сокращения).

Это относится, прежде всего, к уровню производительности (сформированные навыки и привычки сохраняются в течение определенного длительного времени). Поэтому интервал отдыха должен заканчиваться раньше, чем фаза восстановления. В этом положении подчеркивается важность принципа системности и одной из его сторон - непрерывности процесса обучения. Повторяемость и изменчивость при применении различных упражнений и заданий в оптимальные промежутки времени также являются обязательными компонентами принципа преемственности.

Выводы. Физическое воспитание требует соблюдения преемственности и системности в этом виде воспитания, чем в других видах. Это связано с особыми законами приобретения и закрепления навыков и способностей, совершенствования форм и функций организма. Не менее важна изменчивость, то есть изменение упражнений, динамических нагрузок, обновление форм и содержания занятий без изменения их направленности. Это разнообразит учебно-тренировочный процесс, уменьшает психологические перегрузки, возникающие при выполнении единых заданий.

Непрерывность физического воспитания является одним из важнейших педагогических компонентов в системе физического воспитания студенческой молодежи, эффективность которого основана на системном, аксиологическом, компетентностном, синергетическом, личностно-деятельностном подходах и дидактических принципах.

Последовательность в разработке учебных задач и учебного материала на одном уроке и в долгосрочном процессе физического воспитания также является одной из сторон принципа систематичности. Общая последовательность (в многомесячном и многолетнем аспектах) определяется логикой перехода от широкого общего физического воспитания к более углубленным специализированным исследованиям.

Таким образом, при работе со студенческой молодежью необходимо учитывать тесную взаимозависимость методологических принципов, которые были рассмотрены как ведущие и отражающие отдельные аспекты и законы развития процесса физического воспитания студенческой молодежи.

Принципы преемственности и системности также могут быть реализованы при условии учета других принципов в образовательном процессе.

Литература:

1. Антонов А.М. Преемственность и возникновение нового знания в науке. - М.: Мысль, 1985. - 345 с.
2. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. - М.: Наука, 1969. - 294 с.

3. Бернс Н. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 367 с.
4. Вовк В.М. Преемственность физического воспитания учащейся и студенческой молодежи. - Луганск: СНУ им. В. Даля, 2004. - 336 с.
5. Ганчар И.Л. Технология преемственного изучения плавания как учебной, спортивной и педагогической дисциплины: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры». - М., 2000. - 50 с.
6. Гегель Г.В. Наука логики. - М., 1937. - Т. 5. - 599 с.
7. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. - Воронеж: ВГУ, 1981. - 207 с.
8. Кустов Ю.А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов. - Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1982. - 273 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
10. Преемственность в системе и методах коммунистического воспитания молодёжи в образовательной и высшей школе // Труды респуб. науч.-теорет. конф. / отв. ред. В.И. Брудный. - Одесса, 1975. - 145 с.
11. Теория и методика физического воспитания: учебник для ин-тов физической культуры / под общ. ред. Л.П. Матвеева и А.Д. Новикова. - Т. 1. - М.: ФиС, 1976. - 304 с.

Педагогика

УДК 371

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению ряда концептуальных аспектов, касающихся моделирования как метода реализации психолого-педагогических исследований. В статье обосновывается сущность моделирования как метода, а также понятие модели. В работе приведены основные классификации моделей, определены их функции и требования к их созданию. В статье обоснован потенциал метода моделирования относительно реализации психолого-педагогических исследований.

Ключевые слова: моделирование, метод, методология, психолого-педагогическое исследование, педагогическое моделирование, модель, классификация моделей, иерархичность моделей.

Annotation. The article is devoted to the consideration of a number of conceptual aspects related to modeling as a method of implementation of psychological and pedagogical research. The article substantiates the essence of modeling as a method, as well as the concept of the model. The paper presents the basic classification of models, their functions and requirements for their creation. The article substantiates the potential of the modeling method in relation to the implementation of psychological and pedagogical research.

Keywords: modeling, method, methodology, psychological and pedagogical research, pedagogical modeling, model, classification of models, hierarchy of models.

Введение. Проблема качества научных исследований – одна из кардинальных методологических проблем педагогической науки. В современных условиях она приобретает первостепенное значение.

Осуществление любого исследования строиться на определенной методологии, то есть применении ряда принципов и определенного метода или комплекса отобранных методов.

При реализации психолого-педагогических исследований применяется, как правило, не один отдельный метод, а их совокупность. В широком смысле осуществление указанных исследований требует применения двух типов методов: эмпирических и теоретических. Данные типы методов отличаются задачами использования, фикциями и тем, на что направлен их результат.

Среди эмпирических методов одним из эффективных и популярных в современных психолого-педагогических исследованиях является метод моделирования.

Моделирование является, в то же время, одним из сложнейших по содержанию и структуре методов, так как в каждой создаваемой модели своеобразно синтезированный опыт прошлого, перенесены из известных образцов черты современности, предусмотрена эффективность нововведения (направленность на будущее). Кроме того, метод моделирования является комплексным образованием, поскольку включает в себя и другие методы научного познания, такие как индукция и дедукция, анализ и синтез, абстрагирование.

Учитывая актуальность применения метода моделирования в современных психолого-педагогических исследованиях, а также его сложную природу, возникает потребность в детальном изучении его теоретических основ.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе моделирование понимается в значении опосредованного метода познания объектов или явлений. Данный метод применяется тогда, когда прямое изучение объектов или явлений вызывает сложности или является невозможным.

По словам И.В. Непрокиной, «Моделирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности, это наиболее распространенный метод исследования объектов различной природы, в том числе и объектов сложной социальной системы, поэтому этим методом широко пользуются студенты, магистранты, аспиранты, докторанты при проведении научных исследований» [6, с. 61].

Моделирование, по мнению В.А. Веникова, это «осуществление определенным способом отражения или воспроизведения действительности для изучения имеющихся в ней объективных закономерностей» [3, с. 30].

Моделирование как «универсальная форма познания применяется в исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности» [8, с. 434]. Целью моделирования является создание модели реального

объекта, а объектом моделирования является часть действительности, разработка модели которой является целью моделирования.

Моделирование, согласно определению, представленному в Философском энциклопедическом словаре под редакцией А.А. Ивина, – это «метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, различных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых обкатов для определения или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления и т. п.» [9, с. 221].

На основе приведенных определений термина «моделирование» заключим, что данный метод реализации исследований, в том числе и психолого-педагогических, строится на применении модели как средства познания.

В широком смысле модель представляет собой вещественную, знаковую или мысленную систему, которая воспроизводит, имитирует, отражает принципы внутренней организации или функционирования объекта, его свойства, признаки или характеристики.

От того, насколько удачно будут подобраны признаки для моделирования, зависят:

- информативность сконструированной модели;
- удобство ее использования;
- ее непротиворечивость относительно других объектов системы;
- механизмы управления ходом процесса исследования через влияние на отдельные составляющие модели.

А.Н. Кочергин определяет понятие модель в значении воображаемой или материально воплощенной системы, которая воспроизводит объект исследования и способна заменить его так, что и сама становится источником новой исследовательской информации [4].

Модель, по мнению Н.М. Борытко, отражает предмет не непосредственно, а через совокупность следующих целенаправленных действий субъекта:

- конструирование модели;
- экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- сопоставление результатов анализа с характеристиками объекта (оригинала);
- обнаружение расхождений между ними;
- корректировка модели;
- интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- практическая проверка результатов исследования [1].

Создание модели реализуется при использовании средств сознания или материального мира. Доминирование тех или иных средств определяет тип модели.

В отечественной психолого-педагогической науке существует множество различных авторских классификаций моделей. Данные классификации осуществляются исследователями по определенным признакам и критериям. Наиболее популярными классификациями моделей являются следующие:

1) по способу построения:

- материальные модели;
- идеальные модели.

2) по характеру использованных во время моделирования компонентов:

- предметные модели (воспроизведения геометрических, физических, динамических, функциональных характеристик предмета моделирования);
- знаковые модели (предмет моделирования воплощается в схемах, графиках, таблицах).

3) по развитию во времени:

- статические;
- динамические.

4) по структуре модели:

- иерархические;
- табличные;
- сетевые.

В данном исследовании нам импонирует классификация А.А. Веденова. Автор предлагает классифицировать модели по способу реализации, а именно:

1) Субстанциональные модели, строящиеся с учетом субстанционального подхода, который дает возможность выделять базовые субстанции для научного анализа;

2) Структурные – то есть такие, при построении которых важнейшими являются сущностные взаимосвязи между структурными компонентами;

3) Функциональные модели – при создании которых учитываются функции всех компонентов и их роль в достижении ожидаемого результата;

4) смешанные модели, сочетающие в себе черты двух или всех предыдущих; к таковым относится, прежде всего, структурно-функциональная модель [2].

«В психолого-педагогическом исследовании в большей степени выявляются не количественные отношения, а качество образовательного явления, процесс его становления и влияние различных условий на этот процесс. В результате уточняется теоретическая модель и отбираются факторы становления исследуемого феномена, что позволяет на основе их анализа отобрать педагогически регулируемые условия» [1, с. 14].

По мнению В.И. Михеева, «широкое распространение моделирования в педагогических исследованиях объясняется многообразием его гносеологических функций, что обусловливает изучение педагогических явлений и процессов на специальном объекте – модели, являющейся промежуточным звеном между субъектом – педагогом, исследователем и предметом исследования, то есть определенными свойствами и отношениями между элементами учебно-воспитательного процесса» [5, с. 5].

По мнению ученого, моделирование в педагогике имеет несколько аспектов применения:

- гносеологический, в котором модель играет роль промежуточного объекта в процессе познания педагогического явления;

- общеметодологический, который позволяет оценивать связи и отношение между характеристиками состояния различных элементов учебно-воспитательного процесса на разных уровнях их описания и изучения;

- психологический, который позволяет вести описание различных сторон учебной и педагогической деятельности и выявлять на этой основе психолого-педагогические закономерности [5, с. 8].

Для реализации психолого-педагогических исследований применяется подвид изучаемого нами метода научного познания – педагогическое моделирование.

Применение метода педагогического моделирования основывается на создании и изучении научно-исследовательских моделей, которые используются в педагогике для проведения научного поиска.

Научно-исследовательские модели классифицируют на:

- констатирующие (концептуальные);
- опытные;
- имитационные [7].

Констатирующие, или концептуальные модели отражают состояние системы и дают возможность установить ее составляющие, а также исследовать взаимосвязи между ее элементами. Данный тип моделей необходим для осознания состояния проблемы, постановки задачи исследования.

Опытные модели применяются при реализации экспериментальных исследований. В рамках как реальных, так и мысленных экспериментов применяются как материальные, так и идеальные модели.

Имитационные модели воспроизводят существенные черты поведения системы и позволяют исследовать влияние внешних факторов на поведение системы.

Выводы. Таким образом, моделирование является довольно распространенным общенаучным теоретическим методом исследования, во время которого изучается не сам объект познания, а его отражение в виде модели, но результат изучения переносится с модели на объект.

Моделирование направлено на создание и исследование научных моделей – мысленно представленной и (или) материально реализованной системы, которая объективно отражает предмет исследования и является средством теоретического исследования педагогических явлений через мысленное создание жизненных ситуаций.

В психолого-педагогических исследованиях в контексте применения метода моделирования, в отличие от технических наук, используют преимущественно описательные модели, сконструированные на основе воображаемого выделения наиболее значимых с позиций целей моделирования черт и качеств исследуемого объекта, его внутренней структуры.

Литература:

1. Борытко Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – №. – С. 11-15
2. Веденов А.А. Моделирование элементов мышления. – М.: Наука, 1988. – 334 с.
3. Веников В.А. Теория подобия и моделирования (применительно к задачам электроэнергетики). – М.: Высшая школа, 1976. – 479 с.
4. Кочергин А.Н. Моделирование мышления / А.Н. Кочергин. – М.: Наука, 1969. – 96 с.
5. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: – 3-е изд., стереотип.. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
6. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61-64.
7. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. – М.: Народное образование, 2005. – 384 с.
8. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
9. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Наука, 2003. – 564 с.

Педагогика

УДК 377:371.38

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
преподаватель I категории Яворский Ярослав Константинович
Бахчисарайский колледж строительства, архитектуры и дизайна (г. Бахчисарай)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКОВ В КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. В статье рассматривается практико-ориентированное обучение, направленное на подготовку обучающихся к будущей профессиональной деятельности. Процесс практико-ориентированного обучения предусматривает использование активных и интерактивных методов. Приведены примеры применения активных и интерактивных методов в процессе подготовки техника по специальности «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», которые стимулирует мотивацию обучающихся приобретению необходимых знаний, умений и навыков и способствует формированию системного мышления, овладению общими и профессиональными компетенциями.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение; активные и интерактивные методы, техник, подготовка специалиста в колледже.

Annotation. The article deals with practice-oriented training aimed at preparing students for future professional activity. The process of practice-oriented learning involves the use of active and interactive methods. The article contains examples of the use of active and interactive methods in the training of specialists in the specialty "Installation and operation of equipment and gas supply systems", which stimulates the motivation of students to acquire the necessary knowledge and skills and contributes to the formation of systemic thinking, mastering General and professional competencies.

Keywords: practice-oriented training; active and interactive methods; technician, specialist training in College.

Введение. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года говорит, что для формирования инновационной технологичной экономики страны необходима модернизация системы образования и улучшение её качества. Цель государственной политики в образовательной сфере – доступное современное качественное образование, соответствующее требованиям активно развивающейся инновационной экономики и потребностям общества [1].

Система среднего профессионального образования направлена на формирование теоретической знаний и практических умений и навыков у выпускников, которые становятся востребованными в отрасли специалистами. Образовательная программа по направлению подготовки 08.02.08 Монтаж и эксплуатация газового оборудования и систем газоснабжения имеет практическую направленность. Программа отражает потребности будущего работодателя и преследует своей целью овладение обучающимися профессиональными компетенциями. Значительная часть профессионального цикла, которая выделена на проведение практик, должна составлять не менее 25 процентов [2]. Практико-ориентированность в образовании продиктована запросами экономики, которая требует наличие конкурентоспособных квалифицированных кадров.

Изложение основного материала статьи. Практико-ориентированная подготовка специалистов рассматривалась в работах А.Л. Гиоргадзе, Н.И. Вороновой, А.Н. Зелениной, Т.А. Дмитриенко, Т.А. Канаевой, Р.М. Дороничевой, Г.А. Иващенко, С.П. Маслиховой и др. По мнению Р.М. Дороничевой, Г.А. Иващенко практико-ориентированное обучение связано с прохождением учебных и производственных практик, ориентацию на действие в условиях профессиональной деятельности. В свою очередь, А.Л. Гиоргадзе, Н.И. Воронова, А.Н. Зеленина обращают внимание на необходимость усиления практической направленности подготовки за счет производственных практик, приближенных к условиям реального производства, а так же на важность способности применять знания для решения конкретных профессиональных ситуаций. Т.А. Дмитриенко рассматривает практико-ориентированный подход в обучении, предполагающий использование профессионально-ориентированных технологий, представляющих собой взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на реализацию форм и средств обучения, соответствующих целям образовательной деятельности. С.П. Маслихова отмечает необходимость использования компетентностного подхода с применением новых образовательных технологий для реализации практико-ориентированного подхода, освещает некоторые образовательные технологии, применяемые при практико-ориентированном подходе изучения дисциплин в СПО [6, 3, 5, 10].

Следовательно, практико-ориентированное обучение – это процесс освоения образовательной программы обучающимисяиих подготовки к профессиональной деятельности, происходящий при выполнении реальных практических задач. В этом процессе происходит взаимодействие преподавателя, обучающегося и профильных предприятий. Результат этого обучения – специалист, обладающий сформированными компетенциями по профессии и способный применить их на практике.

Формируемые в учебно-воспитательном процессе профессиональные компетенции в дальнейшем становятся «квалификационными требованиями» сотрудников предприятия, которые умеют анализировать и интерпретировать профессиональную информацию, обладают критичным мышлением, оценочным видением рабочих процессов, ответственны за качество выполненной работы [2].

Освоение образовательных программ при практико-ориентированном обучении будет эффективнее, если реализация сопровождается использованием активных и интерактивных методов. Для практических занятий по специальным дисциплинам необходимо выбирать задачи и задания, которые моделируют возможные конкретные ситуации будущей профессиональной деятельности.

Активные методы обучения – это совокупность педагогических способов и приемов, которые отражают формы взаимодействия обучающихся и преподавателя, направленные на мотивацию самостоятельного и творческого освоения учебного материала обучающимися [9].

Интерактивные методы обучения – совокупность способов и приемов, которые отражают формы взаимодействия: обучающийся-преподаватель иобучающийся-обучающийся. Предполагают диалог, обмен информацией, совместное решение проблемы, взаимное оценивание [4].

Применение активных и интерактивных методов в обучениистимулирует формирование интереса к изучению дисциплин, учит взаимодействию в коллективе и совместному поиску способов решения проблем и т.д. В дальнейшем это позволяет молодому специалисту легче адаптироваться к профессиональной деятельности. Среди активных и интерактивных методов обучения можно выделить дискуссию, мозговой штурм, тренинги, деловые игры, case-study, мастер-классы и др.

Рассмотрим некоторые примеры применения активных и интерактивных методов при подготовке специалистов – техников направления «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», которые используются в Бахчисарайском колледже строительства, архитектуры и дизайна.

Мозговой штурм – это коллективный метод решения проблемы, в процессе которого обучающиеся предлагают как можно больше вариантов решения, а потом выбираются один или несколько более удачных. Данный метод позволяет развивать творческое мышление, навыки общения, конструктивной критики, аргументирования точки зрения. Метод мозгового штурма применяется на занятии – викторине «Гидравлика, теплотехника, аэродинамика», где командам задаются вопросы о применении знаний дисциплины «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» в технике и промышленности. Задаваемые вопросы: «Применение гидравлики в промышленности?», «Использование гидравлики в оборудовании для металлических конструкций?», «Эксплуатация гидравлического оборудования в дорожно-строительной технике?» и др. Возможные ответы: машины для литья под давлением, кузнечно-прессовое оборудование, прокатные станы, шлюзы и плотины, плоские затворы, сегменты, ворота, гидравлические приводы подъема мостов, экскаваторы и краны, строительные и дорожные машины и оборудование и т.д. Капитан озвучивает ответ команды для жюри и присутствующих. Для выполнения следующего задания участники команд должны за 10 минут решить три задачи и кроссворд. Задачи на расчет гидростатического давления жидкости в сосуде на определенной глубине, на определение расхода жидкости в трубопроводе заданного сечения, на расчет величин при изотермическом расширении газа; а также кроссворд по терминам – кипение, скорость, испарение, Кельвин, термодинамика и т.д. Участники самостоятельно предлагают методику решения задач,

распределяют между членами команды задачи, выполняют решение и представляют совместный результат жюри.

Мастер-класс – это занятие, проводимое мастером (профессионалом, специалистом, человеком имеющим опыт и высокую квалификацию и т.д.) в данном деле, профессии, ремесле, и предполагающее передачу опыта прямого общения и показа процесса выполнения работ. Мастер-классы обыкновенно проводят для обзора интересных проблем ирешений; отражают приемы использования актуальных технологий; авторские практические наработки и приемы и т.д. [7].

В колледже, на практических занятий по МДК «Организация и контроль работ по эксплуатации систем газораспределения и газопотребления» сотрудниками предприятия, принимающего на работу выпускников колледжа, БУЭГХ «Крымгазсети» проводят мастер-класс по обслуживанию внутридомового газового оборудования. Демонстрируется выполнение работ по техническому обслуживанию 4-х конфорочной газовой плиты и бытового газового котла. Обучающиеся имеют возможность наглядно детально ознакомиться с рабочим процессом, поднаблюдением специалистаповторить его действия, выполнить сборку-разборку и обслуживание частей газового оборудования и приборов.

Практико-ориентированные задачи и задания, моделирующие аспекты профессиональной деятельности, применяются на практических занятиях по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики». Практические занятия проходят в виде выполнения расчетных практических работ. Практические работы раздела «Основы аэродинамики» содержат реальные части инженерных расчетов, которые с помощью соответствующих методик применяют на предприятиях эксплуатирующих газовые сети при проектировании газовых сетей и оборудования. При разработке практических задач раздела проводятся консультации со специалистами обслуживающего газовые сети предприятия. .Во время решения задач, обучающиеся рассчитывают расходы газа по нормам потребления населения Крыма и района разных категорий природным газом определенных месторождений, рассчитывают местные сопротивления и подбирают оборудование для газораспределительного пункта с заданными параметрами, выполняют элементы расчета внутридомового газопровода и тупиковой сети низкого давления, рассчитывают вентиляционные каналы и решетки приточной вентиляции для установки газового котла с указанной мощностью.

Результатом применения данной методики является повышение качественных показателей результатов сдачи экзамена по дисциплине, и положительные отзывы преподавателей работающих на старших курсах, о подготовленности обучающихся к освоению новых специальных знаний, умений, навыков.

Выводы. Таким образом, практико-ориентированный подход в обучении стимулирует мотивацию обучающихся к приобретению специальных знаний, овладению умениями и навыками решения практических профессиональных задач, способствует формированию системного мышления и овладению общими и профессиональными компетенциями. Практико-ориентированный подход дает основу для выпуска конкурентоспособных специалистов – выпускников по осваиваемой профессии (направлению подготовки).

Литература:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы / Правительство РФ - М.: 2014. 124 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018. №68 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 08.02.08 Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения».
3. Гиоргадзе А.Л., Воронова Н.И., Зеленина А.Н. Сравнение практико-ориентированных подходов в обучении специалистов в системе СПО. // Вестник Воронежского института высоких технологий. – Воронеж: 2017. - № 1 (20). - С. 97-100.
4. Горбунова Л.И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л.И. Горбунова, Е.А. Субботина // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 544-547.
5. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования. // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: №1. 2005. - С. 24-37.
6. Дороничева Р.М., Иващенко Г.А. Практико-ориентированный подход в подготовке конкурентоспособных специалистов в системе СПО. // Сборник: Аспекты и тенденции педагогической науки Материалы I Международной научной конференции. Брянский строительный колледж имени профессора Н.Е. Жуковского. – Брянск: 2016. - С. 167-170.
7. Казаков А.Ю. Мастер-класс как форма повышения квалификации педагогов. // Образование. Карьера. Общество. – Кузбасский региональный институт развития профессионального образования. - Кемерово: 2012. - №3 (35). – с. 87-89
8. Канаева Т.А. Профессиональное становление студентов СПО в контексте практико-ориентированных технологий // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №12(20), 2012,www.sisp.nkras.ru
9. Кучерявенко С.В. Активные и интерактивные методы обучения в системе среднего профессионального образования / С.В. Кучерявенко, И.Н. Тащиян, Д.В. Кучерявенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. - Т. 13. – С. 456-460
10. Маслихова С.П. Использование современных образовательных технологий в системе среднего профессионального образования. // ГБПОУ СПО Свердловской области «УГК им. И.И. Ползунова». Конференция «Актуальные концепции развития гуманитарных и естественных наук: экономические, социальные, философские, политические, правовые, аспекты.»- Новосибирск:2016 г. - с. 141-147

УДК: 378-057

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

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ХОЛДИНГЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема взаимосвязи средних профессиональных и высших учебных заведений, входящих в образовательный холдинг федерального вуза. Автором дан анализ практического обеспечения преемственности между учебными заведениями Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Определены основные задачи и принципы преемственности, выделены основные направления развития педагогических систем колледжа и вуза в контексте педагогики жизнетворчества, определены основные перспективы и тенденции взаимодействия среднего профессионального и высшего образования в рамках университетского холдинга.

Ключевые слова: профессиональное образование, преемственность, взаимодействие, взаимосвязь, образовательный холдинг, федеральный вуз.

Annotation. The article deals with the problem of the relationship of secondary vocational and higher educational institutions that are part of an educational holding of a federal university. The author provides an analysis of the practical support of continuity between educational institutions of the Crimean Federal University named after VI. Vernadsky. The main objectives and principles of succession are defined, the main directions of development of the pedagogical systems of the college and the university are highlighted in the context of life-creation pedagogy, the main prospects and tendencies of interaction of secondary vocational and higher education within the university holding are identified.

Keywords: professional education, continuity, interaction, interconnection, educational holding, federal university.

Введение. Устойчивое инновационное развитие регионов является важнейшей задачей, стоящей перед обществом. В условиях глобализации данные процессы коснулись не только производственной сферы, но и системы профессионального образования, которая призвана обеспечить запросы, как отдельной личности, так и запросы государства. Государственный проект "Вузы как центры пространства создания инноваций", рассчитанный на период с 25 октября 2016 г. по 31 декабря 2025 г. [6], предполагает создание в регионах образовательных холдингов на базе федеральных вузов, которые объединяют учебные заведения разного уровня, учебно-производственные комплексы, научно-исследовательские центры, социальную инфраструктуру и т.д. Деятельность образовательных холдингов способствует прогнозированию, организации и осуществлению деятельности по профессиональной подготовке специалистов разного уровня для различных сфер производства и экономики региона.

Изложение основного материала статьи. Проблема создания образовательных холдингов достаточно нова и не изучена. Некоторые аспекты ее рассмотрены в исследованиях следующих ученых. Так, Е.А. Максимова попыталась сформулировать цели и задачи создания образовательного холдинга, а также определить преимущества и недостатки холдинга как адекватной современному рынку труда организации профессионального образования [4]. Т.Г. Навазова рассматривает образовательный холдинг как инновационную организацию системы непрерывного профессионального образования [5].

Комплексную интеграцию профессионального образования на региональном уровне рассматривал В.В. Землянский [1], исследования О.Н. Ильив и В.П. Ковалевского направлены на изучение образовательного и университетского комплекса как объектов повышения инновационного потенциала региона [2; 3]. Проблемам преемственности в системе профессионального образования посвящены работы С.М. Годника, Ю.А. Кустова, А.П. Сманцер, Д.Н. Стояновой, А.В. Савченкова, Е.А. Гнатышиной, А.В. Батаршева и др.Анализ теоретических исследований и практики работы учебных заведений разного образовательного уровня показал, что на современном этапе необходимы прогрессивные преобразования в системе профессионального образования, которые должны быть направлены на интеграцию и взаимодействие учебных заведений, входящих в структуру образовательного холдинга федерального университета.

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского был создан не так давно в 2014 году, сейчас он стоит на пути сущностных и структурных изменений, связанных с интеграцией учебных заведений разных уровней в единую систему – образовательный холдинг.

Для того, чтобы выстроить архитектуру образовательного холдинга необходимо проанализировать основные направления взаимосвязи и преемственности между профильными учебными заведениями среднего профессионального и высшего образования, входящих в структуру Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, что и является целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на анализе практического обеспечения преемственности и взаимосвязи Академии строительства и архитектуры и Бахчисарайского колледжа строительства, архитектуры и дизайна, Таврического колледжа и Таврической академии, Медицинского колледжа и Медицинской академии им. С.И. Георгиевского. Интеграция данных учебных заведений обеспечивает более высокую конкурентоспособность выпускников и способствует повышению научно-методического роста преподавателей вуза. Это позволит актуализировать существующие проблемы деятельности данных учебных заведений и научно обосновать дальнейшее выстраивание архитектуры образовательного холдинга федерального университета.

Анализ творческого взаимодействия Академии строительства и архитектуры (г. Симферополь) и Бахчисарайского колледжа строительства, архитектуры и дизайна (г. Бахчисарай), входящих в состав Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского позволяет рассмотреть исходные позиции его организации.Главной целью деятельности колледжа, интегрированного в структуру высшего учебного

заведения, является подготовка молодежи Бахчисарайского района к дальнейшему обучению в Академии строительства и архитектуры и последующей творческой деятельности в науке и строительной индустрии.Рассматриваемый комплекс позволяет решать проблемы соответствия результатов и уровня экзаменов на границе среднего и высшего профессионального образования; ежегодно в колледже проводятся «Дни открытых дверей», в процессе которых абитуриенты знакомятся не только с колледжем, но и с особенностями обучения в академии, возможностями продолжения обучения в академии по сокращенному учебному плану, при этом абитуриенты и выпускники колледжа могут принять участие в пробных экзаменах; профильное образование в условиях рассматриваемого комплекса осуществляется по следующим профилям – архитектурным, техническим, экономическим.Большое внимание в колледже уделяется научно-исследовательской работе студентов, руководят которой не только преподаватели колледжа, но и педагоги академии; традиционно обучающиеся колледжа становятся призерами архитектурных и технических олимпиад, ежегодно проводимых в Академии архитектуры и строительства.Взаимодействие колледжа и академии проявляется и в кадровом обеспечении учебно-воспитательного процесса. Преподаватели академии, работающие совместителями в колледже, существенно приближают систему преподавания к академической, характерной для вузов. Поэтому выпускники колледжа – студенты первого курса академии почти не испытывают трудностей адаптации, а их успешность в обучении существенно выше, нежели успеваемость других студентов. Воспитательной работой в колледже руководит заведующий отделом по учебно-воспитательной работе, который тесно сотрудничает с заместителем директора академии, курирующим то же направление деятельности. Это дает возможность использовать сходные методы и формы организации воспитательной работы с обучающимися.

Между колледжем и академией существуют тесные отношения, возникшие в научно-методической работе. Так, преподаватели колледжа проходят повышение квалификации на базе академии, также оправдывает себя практика приглашения на работу в колледж доцентов и профессоров академии, что способствует качественной и научно-обоснованной подготовки студентов колледжа по фундаментальным и специальным учебным дисциплинам.Таким образом, взаимодействие Академии строительства и архитектуры (г. Симферополь) и Бахчисарайского колледжа строительства, архитектуры и дизайна (г. Бахчисарай) направлено на соответствие требованиям реформирования системы образования в республике Крым, при этом требует тщательной разработки педагогического, психологического, организационно-управленческого и других аспектов, обеспечивающих преемственность в деятельности этих учебных заведений.

Для полноты анализа преемственности среднего и высшего профессионального образования рассмотрим организацию взаимодействия Таврического колледжа и Таврической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Изучение информационных материалов и других продуктов деятельности этих учебных заведений показывает, что подготовка обучающихся в колледже осуществляется по специальностям, которые идентичны специальностям факультета информационных и полиграфических технологий Таврической академии.

В процессе обучения преподаватели колледжа опираются на учебные планы и рабочие программы академии, при этом собственные учебные планы и программы согласовывают с кафедрами, дополняют их отдельными предметами, курсами по выбору, профильными спецкурсами и факультативными занятиями. Это позволяет обучающимся колледжа получить углубленную фундаментальную подготовку и адаптироваться к обучению в академии.

Важным звеном обеспечения взаимодействия выступает профориентационная работа, которой в колледже уделяется немаловажное значение. Помощь в этой деятельности оказывает профессорско-преподавательский состав Таврической академии. Колледж является учебно-воспитательным учреждением, которое обеспечивает оптимальные условия для получения углубленной профессиональной подготовки, необходимой для дальнейшего продолжения обучения в Таврической академии и других высших учебных заведениях.

В организационном плане четырехлетний срок обучения в колледже разделен на два этапа: этап адаптации к профессии, на котором осуществляется психолого-педагогическая диагностика обучающихся, ознакомление их с особенностями выбранной профессии, и этап реализации каждым студентом своего творческого «Я» в процессе овладения специальными профессиональными знаниями и умениями. Таким образом, второй этап становится основой для дальнейшей творческой научно-экспериментальной деятельности студентов, которая будет осуществляться на следующей ступени обучения – в академии.

В связи с этим, педагогический коллектив колледжа ориентируется на обеспечение как общего развития обучающегося, так и развития необходимых качеств личности, отвечающих требованиям обучения в Таврической академии.Основная цель колледжа – сформировать у обучающихся желание учиться всю жизнь и осознание необходимости непрерывного образования. Обучающиеся принимают участие и занимают призовые места в предметных олимпиадах и профессиональных конкурсах различного уровня качества, во всероссийских и международных олимпиадах и научных конференциях, которые проводятся на базе Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, Таврической академии и за рамками федерального вуза. Однако, анализ направлений сотрудничества Таврического колледжа и Таврической академии показал, что взаимодействие между этими учебными заведениями пока не сложилось в целостную систему, еще не использованы резервы в организации обеспечения преемственности смежных специальностей, научно-методического, исследовательского и управленческого направлений, которые можно рассматривать как предпосылки обеспечения преемственности этих учебных заведений. Анализ и обобщение материалов по взаимодействию Медицинского колледжа и Медицинской академии им. С.И. Георгиевского Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского позволило выделить следующие исходные позиции ее организации. Прежде всего - это уход от авторитаризма в образовании и переход в данных учебных заведениях к личностно ориентированному образованию; учет задач обеспечения единого образовательного пространства; рассмотрение учебно-воспитательного процесса как системы, в которой определяющим является дух и миссия учебного заведения, а именно, удовлетворение потребностей личности в профессиональном, интеллектуальном и культурном развитии, распространение инновационных практик и внедрение результатов интеллектуальной деятельности в практическое здравоохранение. Основными задачами Медицинской академии им. С.И. Георгиевского являются – обеспечение непрерывного многоуровневого образования, соответствующего федеральным государственным образовательным

стандартам, путем модернизации образовательной деятельности, расширения спектра образовательных услуг на базе современных образовательных технологий и образовательных ресурсов, расширение перечня специальностей подготовки с учетом потребности отрасли в квалифицированных кадрах; обеспечение современного уровня системы непрерывного медицинского образования на основе эффективного развития инфраструктурного и ресурсного потенциала для создания инновационной и кадровой базы здравоохранения Крыма.

Таким образом, в миссии и основных задачах заложены основы взаимодействия и преемственности медицинских учебных заведений разного уровня, что носит государственный характер национального образования.В Медицинской академии им. С.И. Георгиевского и Медицинском колледже образовательный процесс строится на следующих основных принципах:

- принцип органичного вхождения колледжа в академию через организационное и научно-методическое обеспечение образовательной деятельности;- принцип единства познавательных интересов личности и потребностей общества. Реализация данного принципа позволила обеспечить высокий уровень образования, что способствовало обоим учебным заведениям стать конкурентно способными на рынке образовательных услуг, не только России, но и за рубежом;

- принцип многонационального единства, который дал возможность определить главную цель образовательного процесса – воспитание многонациональной элиты Крыма, людей с государственным уровнем мышления, высокоинтеллектуальных, высокодуховных, жизненно и профессионально компетентных, ответственных за собственную судьбу и здоровье окружающих людей;- принцип жизнетворчества, который проявляется в особой форме творческого самовыражения студента, активном и сознательном творении человеком самого себя. Новые подходы в педагогике – это педагогика жизнетворчества, она направлена на воспитание молодого человека как субъекта жизни, на помощь ему в определении жизненной стратегии, в поисках смысла жизни, его полноты и культуры;

- принцип целостности и единства образовательного процесса, реализация данного принципа помогает преодолеть тенденцию развития учебных заведений только как учебной системы, он позволяет рассматривать деятельность колледжа и академии в единстве обучения, воспитания и научно-исследовательского процесса.Анализ взаимодействия Медицинской академии им. С.И. Георгиевского и Медицинского колледжа дает нам возможность выделить следующие задачи по обеспечению их преемственности в подготовке медицинских работников для системы здравоохранения Крыма и России:- подготовка медицинских работников среднего звена с высоким уровнем знаний, умений и навыков, мотивированных на продолжение обучения в вузе, способных освоить программу высшего профессионального образования на уровне федеральных стандартов;

- воспитание граждан суверенной России. Медицинский колледж – это первый шаг к воспитанию молодых людей с высокими духовными критериями, с пониманием чести и уважения ко всем народам, населяющим Крым, к его истории, культуре, ценностям. Данная задача продолжает решаться в медицинской академии, где у молодежи формируется гуманистическое мышление, цивилизованное представление о морали и человеческом достоинстве;

- обеспечение процесса взаимодействия и преемственности между средним и высшим учебным заведением. Данная задача решается не только через определение содержания образования в колледже с помощью преподавателей академии, но и его обновление; не только через адаптацию учебных программ, но и разработку новых авторских программ совместно с научно-педагогическими работниками академии; не только через введение в колледже профильных факультативов, но и дополнение их спецкурсами и интегрированными дисциплинами;не только применение лекционно-семинарской формы обучения, но и введение индивидуальной (курсовые работы, проекты, поисковые исследования) и коллективной (учебно-ознакомительная практика в лабораториях и аудиториях академии, защита коллективных проектов) форм деятельности; не только использование оптимальных методов и методик преподавания, но и разработка и внедрение перспективных образовательных технологий (проективной, кооперативной, информационной, моделирующей и др.); не только рассматривание воспитания как процесса, а как формирование национальной элиты, развитие личности как творца собственной жизни; не только использование отечественного опыта, но и международного; и самое главное – это процесс создания собственного опыта, фиксированного в авторских учебниках, пособиях, методических сборниках и монографиях преподавателей колледжа и академии.Реализация выдвинутых задач возможна при условии привлечения к преподаванию в Медицинском колледже преподавателей Медицинской академии им. С.И. Георгиевского.В условиях трансформации крымских средних и высших учебных заведенийв федеральный вуз, важное научное и практическое значение приобретает разработка колледжного образования в контексте педагогики жизнетворчества, которая помогает молодежи овладеть жизненными, социальными и профессиональными компетенциями, необходимыми для дальнейшего обучения в вузе. Проведенный нами сравнительный анализ взаимодействия колледжей и высших учебных заведений, входящих в структуру образовательного холдинга Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, дает возможность выделить следующие направления развития педагогической системы колледжа и академии в контексте педагогики жизнетворчества: - образование XXI века требует применения педагогики жизнетворчества, поскольку она направлена на воспитание молодежи как субъекта жизни, на помощь в определении жизненной и профессиональной стратегии, на познание жизни и профессии как результата самотворчества и самореализации;- образовательная среда учебного заведения способствует вхождению обучающихся в контекст культуры региона, страны и мира, становлению личности как субъекта нахождения и принятия собственных решений, ответственности за их реализацию;- реализация стратегических направлений, которые определяют вуз как центр пространства создания инноваций, в значительной степени будет зависеть от инновационной культуры педагогических кадров, их умения генерировать новые идеи, привлекать к их реализации творческую молодежь, различные группы общественности;- важной стратегической миссией развития учебных заведений является освоение социальных технологий партнерства, разработка проектов, программ, реализация идей ключевых направлений преемственности учебных заведений и их реформирование;

- большое внимание уделяется социальным технологиям формирования корпоративной культуры учебного заведения, гуманизации образовательной среды, коллективной выработке миссии как своеобразного организационного менталитета, в основе которого – формирование мотивации причастности и гордости за

вуз. Это факт активного участия в реализации общих целей, сознательного усвоения норм и ценностей взаимодействующих высшего и среднего профессионального учебных заведений, направленность на развитие общих традиций, освоение перспективных технологий создания положительного имиджа;- особое значение необходимо придавать оптимизации управленческой деятельности, которая направлена на повышение эффективности взаимодействия между колледжем и академией. Все известные модели управления в педагогических системах учебных заведений реализуются с помощью эффективных стратегий решения учебно-познавательных, воспитательных и исследовательских задач: престиж, имидж, преимущества вуза; качество образования; высокая оценка деятельности вуза обучающимися, родителями, органами управления, работодателями, общественностью; конкурентноспособность выпускников; узнаваемость по авторским и научным школам;

- движущей силой позитивного взаимодействия между колледжем и академией являются преобразования в педагогической системе колледжа, как основы профессионального обучения. Это инновационная деятельность, связанная с закономерным, целесообразным, эволюционным, управляемым и, как правило, положительным изменением самого колледжа (его целей, содержания, педагогических и образовательных технологий), что приводит к качественно новым результатам образования и воспитания обучающихся, это – переход от одного качественного состояния к новому.

На основании сравнительно-сопоставительного анализа деятельности колледжей и академий, входящих в структуру Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского мы пришли к выводу, что чрезвычайно мощным звеном в обеспечении преемственности средних и высших профессиональных учебных заведений выступает интеграция содержания различных уровней образования.

Изложенные выше результаты взаимодействия колледжей и академий, входящих в университетский образовательный холдинг, позволяют выделить основные тенденции преемственности средней и высшей профессиональной школы на разных уровнях:

- на целепрогностическом уровне (согласование целей профессиональной подготовки по выбранным профилям и направлениям родственных учебных заведений);

- на субъективном уровне (согласование моделей личности выпускника колледжа и университета как будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки в соответствии с родственными специальностями колледжа и вуза);- на содержательном уровне (разработка комплексных образовательных программ и учебных планов средней профессиональной и высшей подготовки);

- на функциональном уровне (использование соответствующих технологий активного обучения, сочетание учебной и научно-исследовательской работы обучающихся в их целостности, научно-методический рост преподавательского и научно-преподавательского состава колледжа и вуза).Обобщая сущность приведенных выше тенденций, можно говорить об инновационном характере процессов, происходящих в деятельности учебных заведений разных уровней по обеспечению преемственности в системе многоступенчатого образования университетского холдинга.

Выводы. Анализ различных вариантов взаимодействия колледжей с высшими учебными заведениями в рамках образовательного холдинга Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, позволяет сделать вывод о понимании педагогами весомости и значимости обеспечения преемственности среднего и высшего профессионального образования в контексте современных требований модернизации национального образования. Организация педагогического процесса в университете, как непрерывной цепи обучения и профессионализации, аккумуляции творческих возможностей всех субъектов взаимодействия способствует решению задачи повышения мобильности обучающихся и педагогов, их вхождение в мировое образовательное пространство.

Необходимо отметить, что не может существовать универсальных технологических моделей обеспечения преемственности различных форм обучения и воспитания в средних профессиональных и высших учебных заведениях даже в рамках одного университетского комплекса, поскольку они реализуются в различных условиях. То есть, в каждом конкретном случае необходимо учитывать специфику преемственности этих учебных заведений на основе системно-функционального подхода, предполагающего выделение структурных (внутренних) и инфраструктурных (внешних) компонентов обеспечения преемственности, как открытой организационно-дидактической системы, разработку концептуально-прогностической модели развития обеспечения преемственности в деятельности субъектов образовательного холдинга федерального университета.Проведенный выше анализ работы колледжей и академий Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, дает возможность констатировать, что в педагогической теории и практике заложены основы для научного обеспечения преемственности между средним профессиональным и высшим образованием. Это предусматривает дальнейшую разработку организационно-дидактических принципов, научно-теоретических, методических и технологических механизмов, мониторинга преемственности и оценки ее эффективности в рамках образовательного холдинга.

Литература:

1. Землянский В.В. Комплексная интеграция в региональной системе профессионального образования [Текст] / В.В. Землянский // Проблемы современного образования. – 2011. - №3. С. 23-26.

2. Ильив О.Н. Образовательный комплекс как объект общественно-географического исследования / О.Н. Ильив // Географический вестник. – 2014. № 2 (29). С. 15-21.

3. Ковалевский В.П. Развитие университетского комплекса как фактор повышения инновационного потенциала региона / В.П. Ковалевский // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. № 2 (1). С. 17-22.

4. Максимова Е.А. Структура и задачи образовательного холдинга / Е.А. Максимова // Образование и наука. – 2013. - № 2 (101). С. 18-27.

5. Навазова Т.Г. Образовательный холдинг как инновационная организация системы непрерывного профессионального образования / Т.Г. Навазова // Человек и образование. – 2005. - № 2. С. 20-24.

6. Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» (утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9). http://legalacts.ru

УДК 371

заведующий кафедрой русского и иностранных языков, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор Евтюгина Алла Александровна
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ «ДИАЛОГА КУЛЬТУР»: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена необходимостью формирования межкультурной компетентности в процессе профессионального языкового образования. Целью статьи является соотношение национально-культурной специфики в языке и культуре в методике преподавания языка. Рассмотрена межкультурная коммуникация как процесс взаимодействия представителей двух или более культур в рамках несовпадения понятий реальной действительности при кодировании в пределах разных языков. Установлены сходства и различия в значении слов в русском и казахском языках на примере лексической единицы «шайтан» с помощью методов лингвокультурологического анализа. Обосновано, что национально-культурная специфика семантики слова имеет большое практическое значение, поскольку изучающий иностранный язык как средство коммуникации опирается на систему понятий, сформированных и зафиксированных в рамках одного языка. Сделаны выводы о необходимости применения словарей национально-специфической лексики в преподавании иностранного языка. Материалы статьи представляют практическую ценность для исследователей и преподавателей русского языка как иностранного, педагогики, специалистов в области оптимизации общения, преподавателей высшей и средней школы, формирующих и совершенствующих навыки бесконфликтной коммуникации в рамках межкультурного общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковая единица, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, методика преподавания иностранного языка, национально-специфическая лексика.

Annotation. The relevance of the problem stated in the article is determined by the necessity of formation intercultural competence in the process of professional language education. The aim of the article is the correlation of national-cultural specificity in the language and the culture in the methodology of language teaching. Intercultural communication is considered as a process of interaction between representatives of two or more cultures within the discrepancy between the concepts in different languages during the process of decoding. Similarities and differences in the meaning of words in the Russian and the Kazakh languages are established on the example of the lexical unit "Shaytan" using the methods of linguoculturological analysis. It is proved that the national-cultural specificity of the semantics of the word is of great practical importance, since the learner of a foreign language as a means of communication relies on the system of concepts formed and fixed within the same language. The conclusions made about the need for the use of dictionaries of national-specific vocabulary in the teaching of a foreign language. The materials of the article are of practical value for researchers and teachers of Russian as a foreign language, of pedagogics, experts in the field of the optimization of the process of communication, the higher and secondary school teachers who form and improve their skills of conflict-free communication within the intercultural communication.

Keywords: communicative competence, language unit, linguoculturology, intercultural communication, intercultural competence, methods of teaching a foreign language, national-specific vocabulary.

Введение. В современном мире в рамках процесса глобализации особое значение приобретает решение проблем межкультурной коммуникации, обусловленной новыми возможностями, видами и формами общения представителей разных культур, и требующей формирования взаимопонимания, терпимости и уважения по отношению представителей разных культур друг к другу.

До середины 20 века в отечественной практике преподавания иностранных языков в профессиональном образовании господствовало традиционное уровневое изучение языка, опирающееся на различия единиц языка по признаку принадлежности к определенному языковому уровню. Однако «при изучении уровневой структуры языка происходит сознательный отрыв от реальной жизни языка» и возможности его использования как средства общения. «Язык рассматривается как неподвижная, статическая система» [8, с. 4].

Изложение основного материала статьи. В связи с модернизацией системы российского образования, берущей начало в 1990 году, актуальным становится вопрос о применимости к условиям российской методики преподавания мирового педагогического опыта стран Европы и США. В связи с этим, уровневому изучению языка противопоставляют функционально-семантический подход, предполагающий «изучение единиц языка с учетом их функций и способов взаимодействия в речи» [16, с. 150], усвоение грамматических форм и структур в различных речевых ситуациях, который призван решать проблемы, связанные с формированием межкультурной коммуникативной компетенции как цели обучения иностранному языку.

«В двух разных языках один и тот же предмет или явление имеет разное языковое выражение» [11, с. 174]. Но принимая во внимание факт существования в языке безэквивалентной лексики важным является выработка в сознании учащегося\студента понятия о тех предметах и явлениях, которые отсутствуют в его родном язык. «Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Там же, с. 7]. Изучение языка в совокупности с внеязыковыми фактами данной культуры позволяет говорить о смежности таких дисциплин из раздела языкознания, как лингвокультурология, лингвострановедение, социолингвистика, этнолингвистика, и др. Центральное, междисциплинарное положение как «формирующая парадигма» среди них занимает культурология, представляющая собой совокупность исследований культуры как структурной целостности, выявление закономерностей её развития [12, с. 17]. Разнообразие направлений изучения сферы культуры указывает на ее многоаспектность и, как результат, сложность нахождения общей методологической основы культурологических исследований. К примеру, культурология понимается как «угол зрения», а не четко выделенная область гуманитарного знания [4, с. 203].

Усваивая новый, «чужой» для него язык, человек вынужден одновременно усваивать и незнакомый для него мир культурных реалий людей, говорящих на нём. Так, А. Вежбицка в ходе сопоставления культу посредством лексики и грамматики задается вопросом «следует ли сохранять при переводе установки

исходного высказывания или переводить его не только на другой язык, но и на язык других культурных стратегий?» [3, с. 6]. Понятие о предмете или явлении окружающей действительности, проходя через сознание человека и обретая черты, присущие национальному сознанию данного народа, обусловленному его культурой, закрепляется в языке в виде упрощенного образа, так называемого стереотипа. С помощью использования в межкультурной коммуникации стереотипов любую идею можно эксплицировать так, что она станет доступной носителям другого языка и культуры. Как результат, «показателями продуктивности культурно-речевой образованности являются: взаимопонимание, воздействие, убеждение, сотрудничество» [5, с. 90], что является принципиально важным в методике преподавания иностранного языка и межкультурной лингводидактике.

При обучении русскому языку как иностранному представителей иной лингвокультурной общности (в данном случае казахской) восприятие художественного или публицистического текста не всегда бывает адекватным, что прежде всего связано с «несовпадением лингвокультурного опыта» [15, с. 156] представителей казахской общности по сравнению с русской. Национально-культурная специфика текста обычно «проявляется в его компонентах (словах и словосочетаниях)» [14, с. 102].

Именно поэтому в методике профессионального образования необходимость использования специальных учебных словарей не вызывает сомнения. К примеру, на территории стран бывшего СССР функционирование русского языка определяется различными политическими, идеологическими и экономическими факторами. Взаимовлияние языков и культур очевидно. На развитие русского языка влияют этнические и культурные особенности тех государств, где русский язык был или по-прежнему остается языком межкультурного взаимодействия, где в школах, вузах изучается русский язык в качестве иностранного (второго, третьего). В результате такого рода влияний русский язык если не в грамматическом, то в лексическом, а точнее – в понятийном, «концептуальном» отношении модифицируется, становится другим. Но несмотря на длительное взаимодействие народов, взаимовлияние языков, в процессе коммуникации нередко возникает деструктивный разворот сценария, приводящий к непониманию или конфликту. “Уменьшилось количество профессиональных учебных заведений, колледжей с обучением на русском языке, сократилось число студентов СПО, а также количество вузов” [2, с. 79]. В табл. 1 представлены значительные потери, произошедшие и в среднем профессиональном, и в высшем образовании в странах СНГ и Балтии.

Таблица 1

Тенденции изменения русскоязычного среднего профессионального и высшего образования в странах СНГ и Балтии в 2004/2005-2014/2015 годах

Показатель русскоязычного среднего и высшего образования/Год	**2004/2005**	**2010/2011**	**2014/2015**	**Изменение за 10 лет**
Количество профессионально-технических училищ и колледжей с русским обучением	1390	1117	1099	-291
Число студентов, обучавшихся на русском языке, тыс. чел.	697,3	584,7	558,4	-138,9
Количество вузов с русским языком обучения	578	502	427	-176
Число студентов, обучавшихся на русском языке, тыс. чел.	1443,1	1230	987,3	-455,8

Учитывая сложность межкультурной коммуникации, преподаватель при обучении иностранному языку должен опираться на лингвострановедческие, лингвокультурологические словари, содержащие слова с национально-культурной спецификой. В статье представлены материалы для учебного словаря с лингвокультурологическим комментарием, который предполагается использовать в образовательных учреждениях республики Казахстан и России.

Сегодня научно-педагогическом сообществе выделяют четыре типа межкультурных языковых контактов с учетом степени выражения в них национально-культурных стереотипов: «соприкосновение, приобщение, проникновение, взаимодействие» [10, с. 104]. Рассмотрим данные типы на примере исследования творчества М.Ю. Лермонтова. «При «соприкосновении» у М.Ю. Лермонтова происходило сопоставление культурных стереотипов», которое выражалось в «схематичном» представлении культурных реалий Востока. «Приобщение» выражалось в знании автором особенностей мусульманской культуры. «Следующий этап формирования западно-восточного синтеза, «проникновение», может рассматриваться как время оформления нового, сложного художественного языка», включающего анализ общности разных народов Востока, закрепленной, к примеру, таким понятием, как свобода, который «формирует множественные сюжеты о невозможности быть свободным». И, наконец, «взаимодействие», предполагающее возможность быстрого перехода от одного языкового кода к другому и владение обоими как «своим». «Темы фатализма в «Герое нашего времени» уже демонстрируют ситуацию «взаимодействия»» [1, с. 8].

Все вышесказанное проиллюстрируем на примере лексической единицы «шайтан» в русском и казахском языках. В «Словаре тюркизмов в русском языке» Е.Н. Шиповой приводится следующая словарная статья: «шайтан, ж. черт, дьявол, бес, сатана |(уфим.) шайтанова скотина коза (тат.) (Даль, 4, 618). Ушаков, 4, 1313 шайтан (тюрк. sautan из ар.); ар. sajtan сатана, дьявол (Сл. Акад., 1965, 17, 1241, 1242). "Арабское слово (измененное фонетически из сатана), проникшее вместе с исламом в большинство тюркских языков, а оттуда, очевидно, и в русский" (Дмитриев, 1958, 36). См. также Фасмер, 4, 395. Радлов шагтан (каз., тар., кирг., казан., ком. из ар.) черт; шагтан талагы (В тат. шайтан таягы - чертополох, бодяк (бот.). — Е. Ш.) (казан.) татарник die Distel (cir-sium); шагдан (алт., шор., леб., тел.) = шатан (4, 928); шайтан (тур. из ар.) сатана (4, 996). Ср. кк. шагтан 1. сатана, бес, черт, дьявол; 2. перен. хитрец, плут, обманщик (Кк.-рус. сл., 1958, 719); аз. шейтан 1. миф. сатана, черт, дьявол, демон; 2. шельма, хитрец (Аз.-рус. сл., 1941, 360)» [13, с. 361].

«Шайтан» упоминается в русской художественной литературе в значении «дьявол», «чёрт»: «Не дух коварства и обмана/ Манил трепещущим огнем,/ Не очи злобного шайтана/ Светилися в ущельи том» (М.Ю. Лермонтов, «Измаил-Бей», 1832 г.). «В ауле говорили, что она знается с шайтаном, и сторонились ее» (Л.А. Чарская, «Вторая Нина», 1909 г.). Также «шайтан» употребляется в составе некоторых выражений в функции междометия для выражения досады, недовольства, раздражения: «-У-у, шайтан! - рассердился Илья и потрогал оцарапанное лицо, по которому струйкой стекала кровь. - Шайтан!» (Д.М. Липскеров, «Последний сон разума», 1999 г.) «А когда все отсмеялись и принялись за картофель, он выплюнул что-то на ладонь и ткнул в бок Семиглаза: - У, шайтан! Погляди, чего даешь?» (Михаил Бубеннов, «Белая береза», 1942-1952 г.)

Следует отметить, что в русском и казахском языках существует довольно большой класс фразеологизмов, имеющих в своем составе слово «шайтан». Фразеология любого языка является «ценнейшим лингвистическим наследием» [11, с. 190], в котором отражается национальная культура говорящего на нем народа. Фразеология представляет несомненный интерес для методики преподавания иностранного языка, поскольку требует изучения и объяснения совпадающих и несовпадающих в двух сопоставляемых языках фразеологических единиц с учетом их национально-специфического содержания.

В отличие от мифологии Древнего Египта или Древней Греции, мифология Казахстана не представляет собой единую систему повествований и четкой иерархии персонажей. Мифологические образы, сюжеты и представления содержатся в фольклорных текстах, обрядах, орнаменте, музыке, сакральной архитектуре и нуждаются в вычленении и экспликации.

Шайтан – метаморфозный образ, в мусульманской мифологии шайтан может являться в любом образе и даже в образе человека. Он обычно меняет свой облик и предстает в образах маленькой девочки, козленка или змеи. В казахском языке словосочетание «шайтанның сапалағы» обозначает хвост сатаны.

Зачастую слово «шайтан» используется для общего обозначения персонажей низшей мифологии, и признаки отдельных демонических персонажей (албасты, жезтырнак и др.) могут соединяться в этом едином образе (выражение «шайтанның ордасы» обозначает стан бесов). Желтый шайтан (в казахском языке «сары шайтан») является женщине при родах. При любых перевоплощениях желтый цвет является маркером именно этого персонажа. «Его появление может спровоцировать громкий смех и веселье» [9, с. 68]. В таком случае казахи говорят «в нём злой дух», употребляя выражение «ақ шайтаны бар».

В конце XIX - начале XX вв. религиозное мировоззрение казахов имеет два слоя: остаток старинной шаманистической религии и элемент мусульманской. Известный этнограф А. Левшин в начале XIX в. писал о казахах: «Все они вообще имеют понятие о высочайшем существе, сотворившем мир, но они поклоняются ему по законам Корана, другие смешивают учение исламизма с остатками древнего идолопоклонства, третьи думают, что кроме божества благого есть злой дух, или шайтан, источник зла» [7, с. 127].

В казахской художественной литературе можно встретить метафорическую интерпретацию «шайтана», не в качестве самостоятельного образы, а как средство художественной выразительности и экспрессивности: «Что тогда началось! Длинные пики, которые только что прокалывали тела, начали тыкаться в окна домов, эти слепые глаза шайтана! (ср. в русском языке «лицо, как у Шайтана» как выражение сильного безобразия). Тяжесть дубин крошила двери, кривые сабли повисли над затылками стариков, женщин и детей» [6, с. 601].

Если в русском языке слово «шайтан» получило широкое распространение как синоним слова «черт» в выражениях по типу «Шайтан меня возьми!», то в картине мира казахов понятие «шайтан» обладает более широкой репрезентацией в языке благодаря разнообразному набору коннотаций, нашедших отображение в богатом материале казахского фольклора. В качестве подтверждения данного высказывания можно привести примеры казахских поговорок: «мұнда адам түгіл, шайтан да жоқ» (тут не только человека, но и черта нет), «шайтан да қуатын кісісін біледі» (и черт знает за кем гнаться), «шайтаннан машайық та қашқан» (от черта убегали даже святые).

Как показывает проведенный анализ, контрастивный характер семантики языковой единицы в русском и казахском языках проявляется в тексте в связи с социокультурными особенностями двух этносов.

«Шайтан» как символ злых дел и желаний, негативной силы, противоположной божественной силе, выражается в русском и казахском языках с помощью устойчивых выражений с одинаковым смысловым наполнением: в русском языке «отвёл от себя Шайтана» в значении «удержаться от какого-либо соблазна» и в казахском - «шайтан азғырды» в противоположном значении «поддаться какому-либо соблазну». Но слово «шайтан» не употребляется в русском языке в значении «мерцающий вдали огонёк (на кладбище)», выраженном в казахском языке с помощью фразеологизма «шайтан оты» (дословно «свет шайтана»).

Принимая во внимание тот факт, что ведущими религиозными конфессиями в современном Казахстане являются ислам и православие (по числу исповедующих: ислам на первом месте, на втором — православие), стоит отметить, что тесное их взаимодействие влияет на восприятие представителями обеих культур окружающей действительности и является результатом сужения многообразия значений слова «шайтан» в казахском языке до символа зла и противоположности Бога.

Как видно из проведенного выше анализа, процесс межкультурной коммуникации затрагивает национально-культурный аспект, заключающийся в том что за одной и той же языковой единицей, употребляемой в казахском и русском языках, имеющей казалось бы единое лексическое значение, могут стоять национально-специфические компоненты, с одной стороны, и может быть сужение в употреблении разнообразных значений слова в результате тесного русско-казахского взаимодействия, с другой. В данном исследовании, основанном на русско-казахском сопоставлении семантики языковых единиц, мы пришли к

выводу, что указанные расхождения совпадения связаны с такими составляющими картину мира, как традиции, обычаи, религиозные представления, нормы поведения.

Выводы. Таким образом, эффективность процесса межкультурной коммуникации обусловлена распознаванием и изучением национально-культурных компонентов в составе языка. Цель анализа языкового материала в рамках лингвокультурологического похода соотносится с целями и задачами обучения иностранному языку. Результаты русско-казахских сопоставлений позволяют сделать вывод о том, что одна из задач данного исследования, лежащая в области сопоставительной металингвистики, содержит выявление национально-культурной специфики семантики слова, что имеет большое практическое значение, поскольку изучающий иностранный язык как средство коммуникации опирается на систему понятий, сформированных и зафиксированных в рамках одного языка, одной культуры и закрепленных в соответствующей языковой форме. Предварительная работа преподавателя по толкованию и параллельной экспликации культурного компонента слова должна «предшествовать работе над текстом в аудитории студентов, изучающих язык как иностранный» [17, с. 20]. Без опоры на предварительную работу возможна интерференция национально-культурных особенностей семантического восприятия языковых единиц, способная провоцировать ошибки как при порождении, так и при восприятии речи.

Кроме этого в методике преподавания иностранного языка целесообразным является использование различных типов словарей. Словарь есть метод и средство познания и описания языковой картины мира, этноса, его национальной уникальности. Современные словари содержат разную информацию: этимологию слова, описание культурного компонента, совокупность употреблений данного слова в составе фразеологических единиц в устной речи и в произведениях художественной литературы, в СМИ; отражают понимание языка и культуры, решают образовательные задачи и представляют особую значимость при формировании межкультурной коммуникативной компетенции у представителей различных взаимодействующих культур.

На материале художественных и публицистических текстов русского и казахского языков нами был проведен лингвокультурологический анализ слова «шайтан» в качестве материала для учебного словаря национально-культурной лексики, разрабатываемого для дисциплин «Методика преподавания иностранного языка», «Межкультурная дидактика», «Современные проблемы лингводидактики», «Межкультурная коммуникация» и др. Оттолкнувшись от дефиниции слова, представленной в словаре тюркизмов, мы обратились к ее интерпретации в русской и казахской культурах. Нами выявлены некоторые ментально значимые представления, традиции, ценностные установки, находящие вербализацию в национальных культурах, которые являются важными в межкультурном взаимодействии общностей.

Материалы данной статьи могут быть полезны для исследователей русской и казахской коммуникативной культуры, преподавателей русского языка как иностранного, специалистов в области межкультурного общения, преподавателей высшей и средней школы, формирующих и совершенствующих навыки бесконфликтного межкультурного диалога.

Необходимо продолжить исследования по выявлению лексики с национально-культурной спецификой для составления учебных словарей, необходимых в профессиональном языковом образовании для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Литература:

1. Алексеев П.В. Восточный текст в поэтике М.Ю. Лермонтова // Вестник Томского государственного университета. - 2013 г. - С. 7-10.
2. Арефьев А.Л. Современное состояние и тенденции распространения русского. языка в мире. Научное издание / Под ред. академика Г.В. Осипова – М.: Институт социально-политических исследований РАН, 2017. – 320 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Советская Россия, 1979. - 320 с.
4. Вежбицка А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. - М.: Языки славянской культуры, 2001. - 272 с.
5. Евтюгина, А.А. Культурно-речевая образованность студентов вуза / А.А. Евтюгина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы докладов 12-й Всероссийской научно-практической конференции, 24-26 мая 2005 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 2005. - С. 89-90.
6. Кекильбаев А. Конец легенды. Роман и повести. Перевод с казахского. - Астана: Аударма, 2009. - 656 с.
7. Левшин А.И. Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких, орд и степей / Под общ. ред. акад. М.К. Козыбаева. - Алматы: Санат,1996. - 656 с.
8. Липацкова А.О. Функциональный подход к обучению профессионально-ориентированному грамматическому аспекту иностранного языка [Электронный ресурс] // Internet https://pglu.ru/upload/iblock/3ee/uch_2009_iii_00027.pdf [Дата обращения: 19.03.2019]
9. Наумова Ю.Н. Демонологический персонаж албасты в родильной обрядности казахов: функции и атрибуты // Вестник РГГУ Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». – 2016. - №12. – С. 65-71.
10. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. - М: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 224 с.
11. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. - 624 с.
12. Тхорик В.И. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. учебное пособие для студентов высших учебных заведений -М.: ГИС, 2005. - 258 с.
13. Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке - Алма-Ата, 1987. – 568 с.
14. Polenova T., Klikushina T. Collected Articles of the 3rd International Linguistics Conference (Taganrog, Russia). - Cambridge Scholars Publishing, 2014 - 401 p.
15. MacDonald G.P. Theorizing university identity development: Multiple perspectives and common goals // Higher Education. – 2013. - №65. – P. 153-166
16. Yueting Xu, Gavin T.L. Brown. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization // Teaching and Teacher Education. – 2016. - №58. – P. 149-162

17. Sedova K., Sedlacek M. Svaricek R. Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk // Teaching and Teacher Education. – 2016. - №57. – P. 14-25

Педагогика

УДК: 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛОГОСТИХИ В КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей использования авторских логостихов в работе с детьми с общим недоразвитием речи. На основе анализа научно-методических источников по проблеме, изучения современного опыта коррекционной работы с детьми с недоразвитием речи и собственных исследований авторы доказывают эффективность использования логостихов в дифференцированной логопедической коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Обоснованы методики диагностики лексических нарушений у детей с общим недоразвитием речи и механизм психолого-педагогического воздействия авторских логостихов на расширение, активизацию и закрепление их словарного запаса. Представлена логопедическая программа, направленная на дифференцированную коррекцию нарушений лексики детей с целью усвоения лексических единиц, их интериоризации и актуализации в различных актах коммуникации.

Ключевые слова: недоразвитие речи, логостих, коммуникация, логопедическая коррекция, лексические нарушения.

Annotation. The article is devoted to the study of potential uses of original speech therapy poems in working with children with general underdevelopment of speech. Based on the analysis of scientific and methodological sources on the issue, study of modern experience correction work with children with speech underdevelopment and their research, the authors prove the efficiency of the use of original speech therapy poems in differentiated speech therapy correction of lexical disorders in older preschoolers with general underdevelopment of speech. Substantiated methods of diagnosis of lexical disorders among children with general underdevelopment of speech and mechanism of pedagogic and psychological impact of original speech therapy poems on expansion, intensification and reinforcement of their vocabulary. You will find speech therapy programme aimed at differentiated correction of vocabulary disorders of children for assimilation of lexical units, interiorization and updating them in various acts of communication.

Keywords: underdevelopment of speech, original speech therapy poems, communication, speech therapy correction, lexical disorders.

Введение. Актуальным вопросом в современной логопедии является коррекция лексических нарушений у детей с общим недоразвитием речи. По результатам статистики, число таких детей за последние годы значительно увеличилось, а отсутствие своевременной помощи в преодолении трудностей в развитии речи ведет к их низкой обучаемости в школе. Вопросам лексических нарушений детей с общим недоразвитием речи посвящены работы: В.М. Акименко, Е.Ф. Архиповой, В.А. Гончаровой, Л.П. Зерновой, И.А. Зиминой, Р.И. Лалаевой, Т.В. Тумановой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой и др. Рассматривая возможные пути коррекции недостатков словаря детей-дошкольников, ученые развивают различные подходы к решению проблемы. Так, В.В. Гербова, Т.А. Куликовская, Л.Г. Парамонова, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, доказали благотворное влияние стихотворных произведений на развитие речи детей.

Ученые единодушны в том, что в коррекционной работе с детьми, страдающих общим недоразвитием речи, стихи чаще всего используются с целью автоматизации и дифференциации звуков, сопровождения артикуляционной гимнастики, реже с целью развития словаря и связной речи. Их исследования дают право сделать вывод о том, что в коррекционной логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи следует учитывать степень выраженности лексических нарушений, которая зависит от общего уровня речевого развития. Данное заключение свидетельствует о возможности построения подхода к решению вышеуказанных проблем на основе разноуровневой дифференцированной программы логопедической коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством стихов.

В российской педагогике эталоном речевого развития в онтогенезе принято считать материалы, полученные А.Н. Гвоздевым, которые были сведены в таблицу ученым-педагогом Н.С. Жуковой. Согласно данным А.Н. Гвоздева, к четырем годам в лексике ребенка накапливается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов, 0,9% междометий и частиц [1, с. 81]. Научные исследования приводят к пониманию закономерности: усвоение детьми лексических единиц при общем недоразвитии речи происходит заметно медленнее в силу имеющихся у них первичных дефектов, психических особенностей, которые проявляются в быстрой утомляемости, истощаемости, недостатках памяти и внимания [3; 4]. В зависимости от степени выраженности общего недоразвития речи определены его уровни. Данное деление вызвано необходимостью «учёта меняющихся качеств речеязыковой деятельности в условиях дизонтогенеза, для разработки дифференцированных приёмов развития, а также для создания системы профилактических мероприятий» [8, с. 151].

В исследованиях многих ученых - специалистов в области логопедии (В.К. Воробьевой, В.А. Гончаровой, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, А.В. Ястребовой и др.) описываются характерные лексические нарушения для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и доказывается связь выраженности этих нарушений с уровнем речевого развития [9, с. 67]. Ученые выявили, что, дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в

усвоении лексических знаков, которые связаны с недоразвитием различных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического и грамматического. Этот факт взаимообусловлен психолого-педагогическими особенностями детей с ОНР, который необходимо учитывать в специально организованной коррекционной работе.

Изложение основного материала статьи. Известно, что развитие психических процессов и всех компонентов речи детей непосредственно связано с развитием словаря. Психолого-педагогические исследования показывают, что дети с нарушениями речи мало общаются с окружающими, в связи с этим круг их представлений о мире значительно ограничивается, и их общее психическое развитие может замедляться при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий.

Так, Н.С. Жукова отмечает, что независимо от формы патологии речи, присутствующей у ребенка, прохождение трех основных периодов речевого развития, выделенных А.Н. Гвоздевым, неизбежно (период предложений, состоящих из аморфных слов – корней; период усвоения грамматической структуры предложения; период усвоения морфологической системы русского языка) [1, с. 38].

Необходимо отметить, что особенности протекания познавательной предметно-практической деятельности дошкольников с ОНР рассматриваются в российской науке и практике давно. Так, исследования российских ученых конца XX века (Л.И. Белякова, А.П. Воронова, Н.С. Жукова, Л.Э. Царгуш и др.) показывают, что дошкольники с ОНР имеют особенности ориентировки в пространстве: дети затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», испытывают сложности в обращении с собственным телом; для них характерны использование способов проб и ошибок, трудности в выборе из известных способов действий, нарушено словесно-логическое, значительно отстает наглядно-образное и несколько — наглядно-действенное мышление [10].

По убеждению Э.Л. Фигередо, внимание детей с нарушением речи недостаточно устойчивое и плохо распределяется, что особенно проявляется в невозможности сочетать речевую и какую-нибудь другую деятельность. Объем внимания недостаточный, а продуктивность намного ниже, чем у нормально говорящих. Также отмечается недостаточность развития произвольных форм внимания. У большинства детей с ОНР выявлена неполноценность слухового восприятия, замедленность, фрагментарность, непостоянство, неустойчивость порогов восприятия. Имеются нарушения и тонких форм зрительного гнозиса, пространственные и временные нарушения. Таким детям требуется больше времени для приема, переработки зрительных, слуховых и других видов впечатлений. В исследованиях отмечается, что мнестическая деятельность детей с ОНР также имеет особенности: страдают все виды памяти, в особенности те, которые требуют мыслительных процессов (например, опосредованное запоминание), снижены продуктивность, переключение, распределение и устойчивость процесса запоминания [6, с. 89].

Подробную характеристику лексических нарушений у детей с ОНР описала Т.Б. Филичева. Ею отмечено, что несмотря на разнообразный предметный словарь, у детей отсутствует понятие о «некоторых животных и птицах (пингвин, страус), растениях (кактус, вьюн), людях разных профессий (фотограф, телефонистка, библиотекарь), частях тела (подбородок, веки, ступня)». Имеются родовидовые смешения (индюк, голубь – птичка, деревья – клены, лес – елочки), дети преднамеренно заменяют сложные для них слова на более простые. Значительно ограничено использование глаголов и прилагательных, чаще их значение приближенно (узкий – тонкий, нарисовал – рисовал); в речи слова заменяются близкими словами по ситуации; свойственно смешение признаков. Владея словами, обозначающими разные профессии, «дети испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении лиц мужского и женского рода; одни дети называют одинаково их (учитель – вместо «учительница»), другие предлагают свою форму словообразования, не свойственную русскому языку (поварка – вместо «повариха») и т.п. [9, с. 181].

Учитывая особенности в развитии словаря детей, Ф.А. Сохин определил задачи словарной работы со старшими дошкольниками в детском саду. В эти задачи входит обеспечение количественного накопления слов, необходимых для содержательного общения, освоения социально закрепленного содержания слов и дальнейшее их введение в активную речь. Одним из них является «опора при формировании словаря у детей на активное и действенное познание ими окружающей действительности». Реализация этого принципа осуществляется в структуре программы через включение словарной работы в разные виды деятельности [6, с. 91].

Автор рекомендует учитывать постепенно развивающиеся возможности познания ребенком окружающего мира и считает необходимым менять и содержание работы по признаку усложнения, а именно:

- расширение словаря ребенка на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
- введение слов, обозначающих качества, свойства, отношения, на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- введение слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам [6, с. 92].

Доказано, что в старшем дошкольном возрасте практически завершается усвоение грамматической системы языка, который является важнейшим этапом речевого развития детей, формируется навык самоконтроля речевых высказываний, внимание к правильной речи возрастает [2, с. 20]. Таким образом, учет вышеперечисленных принципов и развития словаря в онтогенезе, поможет при планировании коррекционной работы избежать преждевременной или «запаздывающей» подачи лексического материала детям с общим недоразвитием речи.

Положительное влияние художественной литературы на формирование лексики детей с ОНР описывают исследователи Н.И. Акиньшина, О.А. Подольская, К.Д. Феофилатова. Они считают, что постижение богатства русского языка детьми достигается через использование в работе с ними разных литературных жанров. Большой вклад в организацию работы с художественными произведениями внесла Е.А. Флёрина - она выявила значение художественной литературы в развитии дошкольников с ОНР, доказав её положительное влияние на развитие их психики [5].

Известно, что для преодоления недостатков речевых нарушений в коррекционной педагогике создано немало методик. Одна из них связана с художественным словом, конкретно – стихотворением. «В нем заключается простота и четкость ритма, краткость самого стишка и отдельных строк, простота и ясность знакомых детям образов, отсутствие описательного и созерцательного моментов при ярко выраженной действенности» [7, с. 105]. Интерес детей к стихам объясняется присутствием в них ритма, рифмы, звуковых

повторов, стилистических фигур (антитез, сравнений), содержания. Следует отметить, что в научной литературе нет строгого определения для логостиха, а также нет градации стихов по целям. Один и тот же стих может использоваться для автоматизации и дифференциации заданного звука, для выработки дикции, развития фонематического слуха т.д. Таким образом, «простое» стихотворение переходит в разряд логопедических, когда имеет целевое назначение в коррекционной работе с детьми с ОНР. В.И. Яшина объясняет действие стихов на детей следующим образом: «Стихи действуют на ребенка силой и обаянием ритма, мелодики; детей привлекает к себе мир звуков». Она рассматривает два важных компонента стихов - это содержание художественного образа и поэтическую форму (музыкальность, ритмичность). Автор считает необходимым «научить ребенка понимать и воспринимать эти две стороны в их единстве» [11, с. 154].

Тематические рифмовки и авторский текст используются для расширения и закрепления словарного запаса, его актуализации, перевода из пассивного в активный словарь; они содержат определенное количество лексических единиц, которые подобраны в соответствии с проблемами, выявленными у детей с ОНР. В данном контексте заучивание не является самой целью, основное – это понимание, осмысление, языкового значения. Не стоит доказывать, что пассивный словарь не переходит в активный без коррекционной помощи. При использовании логостихов необходимо учитывать произносительные возможности детей, а заучивание стихов возможно только после исправлений нарушений звукопроизношения. В противном случае из-за перегрузки физиологических механизмов речи неправильное произношение закрепится и даже усугубится [9, с. 31].

В связи с этим обстоятельством следует подбирать такие стихотворения, которые не содержат в себе звуков, сложных для произношения. Слова, которые служат рифмами в детских стихах, «должны быть главными носителями смысла всей фразы. На них должна лежать наибольшая тяжесть семантики;…каждая строка детских стихов должна жить своей собственной жизнью и составлять отдельный организм;…не загромождать своих стихов прилагательными;…преобладающим ритмом ребячьих стихов должен быть непременно хорей;…стихи должны быть игровыми, так как, в сущности, вся деятельность дошкольников, выливается в форму игры;…не забывать, что поэзия для маленьких должна быть и для взрослых поэзией! в своих стихах мы должны не столько приспособляться к ребенку, сколько приспособлять его к себе, к своим "взрослым" ощущениям и мыслям» [10, с 187].

Совмещая чтение логостихов с играми, разминками, театрализацией, вместе с решением задач коррекционного развития словаря детей, можно решить и другие задачи: совершенствование фонематических процессов, просодической стороны речи, мелкой, общей и артикуляционной моторики и др.

Выводы. Таким образом, в общей системе коррекционной работы по речевому развитию детей с ОНР дошкольного возраста словарная работа занимает одно из первых мест. Исследования ученых подтверждают, что без лексической базы затруднено развитие ребенка, его мыслительных процессов, и коррекция недостатков словаря должна быть построена по принципу системности и планомерности. Исследования показали, что работа с логостихами требует выполнения определённых правил, позволяющих получить нужный результат. Занятия, построенные по программе с логостихами, позволяют учитывать индивидуально-психологические особенности детей данной категории и способствуют расширению и активизации их словарного запаса, интериоризации новых лексем с последующей их актуализацией. Четко структурированные, имеющие ритмический рисунок, интересный и понятный контент логостихи позволяют решать и проблемы просодической стороны речи. Практика доказывает, что систематическое использование логостихов положительно влияет на развитие не только словаря, но и речевой деятельности детей в целом, что способствует прогрессу в психическом развитии дошкольников.

Литература:

1. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2016. – 286 с.
2. Жулина Е.В., Кафьян Э.М. К вопросу о структуре психического развития детей с задержкой экспрессивной речи // Вестник Мининского университета. 2016 №3 (16). С. 20
3. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Особенности формирования коммуникативной компетенции студентов-логопедов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 63-65.
4. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 704 с.
5. Мониторинг коррекционно-логопедической работы: учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Елецкой. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. – 400 с.
6. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: В. Секачев, 2017. – 224 с.
7. Титова Т.А., Елецкая О.В., Матвеева М.В., Куликова Н.С. Речевое и психическое развитие детей раннего возраста: учебно-методическое пособие / Т.А. Титова, О.В. Елецкая, М.В. Матвеева, Н.С. Куликова. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016 – 192 с.
8. Феофилатова К.Д. Художественная литература как средство формирования словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Санкт-Петербургский образовательный вестник. - 2016. №3. С. 47.
9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей. – М.: В. Секачев, 2016. – 196 с.
10. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
11. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. — 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.

УДК 378.12: 171

кандидат искусствоведения, профессор Журавлева Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКИ»)

Аннотация. В статье освещены актуальные проблемы современного профессионального высшего образования - создания вузовских электронных учебников по музыкально - историческим дисциплинам, предназначенных для аудиторных занятий и самостоятельной работе студентов. Уточнен и разработан терминологический аппарат проблемы в рамках электронного учебника по художественному и музыкальному (мультимедиа, гипертекст, слайд-шоу, презентация, «свободный выбор», новигация, электронный учебник и др.). Представлен собственный опыт создания и работы с электронным учебником по курсу «Истории музыки» (Раздел 2. «Отечественная музыка» для студентов бакалавриата специальности 44.03.01 и и укрупненной группы подготовки 53.00.00 кафедры музыкальной педагогики и исполнительства.

Ключевые слова: инновационные технологии, высшая школа, мультимедиа, гипертекст, электронный учебник.

Annotation. The article highlights the current problems of modern higher education - the introduction of innovative technologies to ensure the educational process, the creation of University electronic textbooks on music and historical disciplines designed for classroom and independent work of students. The terminological apparatus of the problem (multimedia, hypertext, electronic textbook, manual, etc.) is clarified. Own experience of creation and work with the electronic textbook on «History of music» is presented (Section 2. «Domestic music» for undergraduate students majoring 44.03.01 and and enlarged training group 53.00.00 Department of music pedagogy and performance.

Keywords: innovative technologies, higher school, multimedia, hypertext, electronic textbook.

Введение. В настоящее время наука активно разрабатывает актуальные вопросы, связанные с определением дидактического, психологического и методологического потенциалов информационных технологий обучения, их влияние на парадигму образования.

Среди инновационных технологий современного высшего образования важное место занимают мультимедийные и компьютерные технологии в учеб-ном процессе. Разнообразную электронную продукцию для вузов разработали современные ученые в области информатики, физики, экономических, общественных наук, иностранных языков. Значительное место в этом процессе занимают электронные учебники, пособия, кейсы по разным предметам, которые значительно повышают качества овладения студентами учебного материала и являются основой в разработке дистанционного образования.

В области высшего художественного и музыкального образования также наработан определенный объем электронной учебной продукции. Однако, пока этой процесс ограничивается переводом в электронный вид (сканирование бумажных изданий), самых распространенных учебников по эстетике, различным видам и жанрам искусства, включая и музыку. Дополнительную функцию выполняют электронные ссылки на библиотеки, энциклопедии и архивы. В этой связи, перед преподавателями высшего звена художественного и музы-кального образования возникают задача создания собственных искусствоведческих электронных учебников, предназначенных для аудиторных занятий, самостоятельной работе и дистанционном обучении студентов.

Изложение основного материала статьи. В современных научных исследованиях активно изучаются вопросы конструирования электронных учебников, наполнения и методического обеспечения их составляющих. Ученые, в работах которых отражены научно обоснованных принципов и дидактических основ отбора и структурирования учебного материала для электронных учебников (В. Мадзигон [5], Ю. Жук [2], А. Красовськоий [3] и др.); формулировки требований к содержанию, возможностей программно-педагогического обеспечения учебного процесса (В. Редько [6], Т. Соколовская [7]). Наряду с этим, разработка электронных учебников в области высшего художественного и музыкального образования остается открытой проблемой.

Изложение основного материала статьи. Бесспорно, в настоящее время, электронный учебник является важной частью модернизации современной образовательной системы. В современной науке отмечается: «электронный учебник» - это продукт, в котором аккумулирован учебный материал, методически целесообразно структурированный в определенной дидактической системе, тематика и объем которого соответствуют требованиям программы данного курса или учебного предмета [6]. Электронный учебник опре-деляют также как сложный по структурному строению средство для самобучения [3]. Современные отечественные ученые [1; 6] выделяют такие категории современных электронных учебников:

1. Отсканированные изданные ранее учебники, копии которых размещены в сети интернет для свободного пользования.
2. Электронные учебные комплексы, которые вмещают в себя учебник, справочник, тесты, предназначенные для использования во всех видах учебной деятельности (при изложении теоретического материала, его практической отработки, для контроля знаний и самостоятельной работы).
3. Элементы учебно-коммуникационных систем, являющихся частью сете-вой информационной среды учебного заведения: электронный учебный комплекс как элемент электронной библиотеки, управляемый программмной средой и используемый в сетевых образовательных системах (в локальной сети учебного заведения и глобальной всемирной сети интернет).

Исходя из этой классификации, электронный учебник по «Истории музыки», относится к категории электронных учебных комплексов, предназначенных для широкого пользования студенческой аудитории.

Предлагаемый электронный учебник выполнен с учетом основных принципов конструирования электронного дидактического материала, разработанного в современных научных исследованиях [2; 3; 5]. Структурирование электронного учебники соответствует модульному принципу, а содержание пособия имеет инвариантную и вариативную части учебного материала.

Система подачи и изложения учебного материала имеет гипертекстовую структуру для оперативного получения дополнительной информации с учетом отдельным терминам, понятиям, характерным для сферы культуры и искусства. Также учтены психологические особенности студентов-музыкантов в условиях индивидуальной работы и самоподготовки.

Отметим, что курс истории музыкального искусства (Раздел 2.«Отечественная музыка») изучается в 6-м семестре, содержит 144 часа (34 лекционных, 20 практических и 90 самостоятельной работы студентов) и завершается экзаменом. Цель курса:

1. Предоставление будущим педагогам-музыкантам знаний в области истории отечественной музыки;
2. определение места курса в контексте истории мировой художественной культуры;
3. изучение эстетико-художественных закономерностей развития отечест-венной музыкальной культуры в русле общего культурно-исторического процесса;
4. определение художественных принципов и основных этапов развития отечественной музыкальной культуры;
5. рассмотрение особенностей и жанрово-стилевой специфики отечественной музыки;
6. отработка навыков художественно-педагогического анализа произве-дений русской музыки разных жанров и стилевых направлений.

Курс «Истории музыки» (Раздел 2. «Отечественная музыка») охватывает исторический период от древнейших времен до начала XX столетия (от «раннего музыкального средневековья» до «серебряного века» русской культуры). Историко-культурологический и музыковедческий материал музыкальной культуры России разделен на 3 смысловых модуля и 8-м тематических блоков.

Модуль 1. Доклассический этап развития русской музыкальной культуры.

Тема 1. Музыка Древней Руси, фольклор и храмовое пение от древнейших времен до XIX века.

Тема 2. XVIII век в истории русской музыки. Развитие оперного жанра. Хоровой концерт. Представители русской композиторской школы конца XVIII века.

Модуль 2. Русская музыкальная классика.

Тема 3. Музыкальное искусство России первой половины XIX века. М.И. Глинка - первый классик русской музыки. «Великий учитель музыкальной правды» А.С. Даргомыжский.

Тема 4. Музыкальное искусство России пореформенной эпохи. Вершины русского музыкального эпоса в творчестве А.П. Бородина. М.П. Мусоргский -непризнанный гений русской музыкальной классики XIX века. Н.А. Римский-Корсаков: служение русской музыке.

Тема 5. Мир музыки П.И. Чайковского. Мировое признание творчества композитора.

Модуль 3. Русская музыка конца X1X - начала XX века: жанрово-стилевое обновление.

Тема 6. Музыкальное искусство России конца XIX - начала XX века. Но-вые стилевые тенденции и классические традиции в русской музыке «сереб-ряного века» (С.И. Танеев, А.К. Лядов, А.С. Аренский, В.С. Калинников, А.К. Глазунов).

Тема 7. Лирико-психологическое искусство и постромантизм в творчестве С.В. Рахманинова. Художественно-эстетические и стилевые черты русского символизма. О.Н. Скрябин и русский символизм.

Тема 8. Поиски новых путей в искусстве: новый образ в трактовке фольклора и неоклассицизм в «русском периоде» творчестве И.Ф. Стравинский.

Согласно такому (заметим, достаточно традиционному) распределению на содержательные модули и отдельные темы, структура электронного пособия включает три тематических модуля, разделенных на определенное количество лекций, практических занятий и самостоятельную работу, разработанную для ведения курса.

Однако по структуре электроны учебник существенно отличается от нормативной программы. Каждый тематический модуль электронного учебника имеет внутреннюю навигацию:

1. лекция (текст с гиперссылками),
2. слайд-шоу (с использованием средств мультимедиа),
3. музыка для самостоятельного прослушивания,
4. музукальную викторину для проверки знания музыки (в трех вариантах).

Кроме того, каждый, кто будет работать с учебником, имеет возможность отдельно войти в глосссарий, именной указатель для ознакомения с либретто оперы и биографией композиторов. По такому принципу организованы содержательные модули и темы электронного учебника.

Что касается текстовой части учебника, то основу ее составляеют известные современные академические издания учебников по «Истории русской музыки»:

1. Рапацкая Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до «сереб-ряного века»: Учебник для студ. пед. высш. учеб.заведенный. – М.: ВЛАДОС, 2001. 384 с.: ноты;
2. Орлова Е.М. Лекции по истории русской музыки. – М.: Музыка, 1979. – 383 с.;
3. Асафьев Б.В. Русская музыка XIX и начала XX века. – Л.: Музыка, 1978. – 188 с.;
4. Левая Т.Н. Русская музикальная культура начала XX века в контексте художественнїх тенденций зпохи. – М.: Музьика, 1991. – 212 с.;
5. многотомные изданий по «Истории русской музыки» (ред. А.В. Кандинского, И.О. Келдыша и др.).

Не менее важными источниками явились материалы сети интернет (сайты классической музыки mus-info.ru, classic-music,ru belcanto.ru и др.). Статьи глоссария, именного указателя, биографий композиторов и оперных либретто созданы преимущественно на основе энциклопедических изданий и интернет-сайтов (dic.academic.ru, krugosvet.ru, slovari. yandex.ru и др.).

Предполагается, что во время аудиторного лекционного занятия педагог демонстрирует слайд-шоу (мультимедийную презентацию), которая сопровождает изложение материала о жизни и творчестве композитора или иллюстрирует положения об особенностях развития музыкальной культуры определенной эпохи, о специфических чертах того или иного художественного стиля, деятельности творческих объединений и школ.

Заметим, что «мультимедиа» - это комплекс средств, которые в одном информационном среде сочетает графическую, текстовую, звуковую, видео - и анимационную информацию в совокупности с прочно вошедшей в учебный процесс современной лексикой, медиа - интерактивными ссылками в виде мультимедиа-информации составляют особую систему, без которой трудно представить сегодня мир компьютерных средств и технологий, применяемых в высшей школе.

Разрабатывая слайд-шоу, которое объединяет текстовые материалы, репродукции живописи, фотографии, аудио - и видеофрагменты, автор учеб-ника придерживался определенных принципов в технологии мультимедиа-презентаций. Выделим наиболее важные:

1. Соблюдение единого стиля оформления презентации (в рамках программы Power Point).
2. Использование холодных тонов зелено-синей гаммы и не более трех доминирующих на одном слайде в противовес слишком яркой палитры цветов, отвлекающих внимание аудитории от изложения материала.
3. Демонстрация не более 10-ти слайдов в течении 20 минут при мини-мальном размере шрифта 30 мм.
4. Использование не более 15 строк текста или двух изображений с комментариями на одном слайде.
5. Применение звуковых материалов лишь в качестве иллюстративных фрагментов (фоновое звуковое сопровождение не используется).

Мультимедийные слайд-шоу, входящих в состав электронного учебника, воплощают в себе такие характерные принципы, как наличие в содержании электронного продукта нескольких «сюжетных линий», которые преподаватель самостоятельно выстраивает на основе «свободного поиска» в рамках предложенной в содержании информации (художественный дизайн интерфейс и средства навигации).

Одновременно с этим, мультимедиа предоставляет дополнительные возможности в изложении информации по музыкальному искусству:

1. возможность увеличения (детализации) на экране изображения и их фрагментов, что очень ценно для презентации архивных и исторических документов, старинных нотных изданий, отдельных листов партитуры;
2. использование гипертекстовых и гипермедиа ссылок;
3. возможность введения аудиофрагментов музыкальных произведений, эпизодов из оперных и балетных спектаклей, видеозаписей различ-ных концертов;
4. использование «свободной» навигации по содержанию и выходы в главное меню или в другую программу.

Электронный учебник по «Истории музыки» содержит также музыкальный материал, отобранный для самостоятельного слушания студентами (все музыкальные произведения предоставляются в формате mp.3, оперы и балеты предлагаются также для прослушивания и просмотра в форматах AVI, VIDEO TS, DVDи т.д.). Этот объем музыкального материала содержится на нескольких дисках, прилагаемых к пособию. Кроме того, каждый студент имеет возможность самостоятельно проверить свое знание музыки с помощью музыкальных викторин, созданных к каждой теме в трех вариантах.

Выводы. Экспериментальная проверка созданного электронного пособия по истории музыки началась в 2016-2017 учебном году и, как следствие, в настоящее время реализуется в виде электронного учебника, материалы которого предлагаются по вышеуказанной дисциплине в виде курса лекций, практических занятий и самостоятельной работы студентов. Опыт использования электронного учебника позволил не только решить определенные дидактические задачи, но и сделать выводы о его дальнейшем совершенствовании. Так, в дальнейшем необходимо разработать тестовые задания для контроля и самоконтроля знаний обучающихся; с учетом современных требо-ваний включить раздел проектных заданий, создать условия для свободной ориентации обучающихся в различных видах гиперссылок и медиа систем.

Учитывая стремительные темпы развития новых информационных технологий в современном высшем образовании, электронные учебники не могут быть абсолютным решением проблемы, они являются лишь частью процесса модернизации образовательного процесса, постоянно требующего гибкого и мобильного обновления.

Литература:

1. Ельникова, Е. Современный учебник - Каталог статей - Образование Hi Tech Мультимедийный журнал для педагогов // http:// oht.at.ua / pubi / 1-1-0-3.
2. Жук, Ю.О, Шишкина М.П. Электронный учебник и проблема систе-матики компьютерно-ориентированных средств обучения. Новые технологии обучения / Ю.О. Жук, М.П. Шишкин. – 2000. - Вып. 25. – С. 44 - 49.
3. Красовский, А. Основные требования структурирования содержания электронных учебников для старшей общеобразовательной 12-летней школы // htth / www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/1_06.pdg.
4. Кузбит, И.М. Создание и использование электронных пособий в учебном процессе Компьютер в школе и семье // И.М. Кузбит – 2009. - №1. – С. 18-20.
5. Мадзигон, В.М. Педагогические аспекты создания и использования электронных средств обучения. Проблемы современного учебника // М.В. Мадзигон, В.В. Лапинский, Ю.О. Дорошенко - Вып. 4. – М: Пед. наука, 2003. – С. 70-78.
6. Редько, В.Г., Карп С.И., Кохан Е.В. Дидактико-методические подходы к конструированию содержания электронных учебников по иностранным языкам для средней школы // http:umhiki.com.ua. node/206.

УДК: 37.082

доктор педагогических наук, доцент Каменская Елена Николаевна
Институт управления в экономических, экологических и социальных системах
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Таганрог);
кандидат педагогических наук, доцент Дыхан Лариса Борисовна
Институт управления в экономических, экологических и социальных системах
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Таганрог)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ НАСИЛИЯ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ НА ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В исследовании рассматривается проблема влияния насилия в компьютерных играх на школьников. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором использовались: опросник «Предпочтение телепередач» А.В. Федорова, личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора, методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева. Для проведения статистической обработки был использован U-критерий Манна-Уитни. Проведенное исследование показало, что у школьников, предпочитающих компьютерные игры, содержащие сцены насилия, уровень тревожности, агрессивности и конфликтности выше.

Ключевые слова: насилие в компьютерных играх, тревожность, агрессивность, конфликтность.

Annotation. The study deals with the problem of the influence of violence in computer games on schoolchildren. Presents results of an empirical study that was used: a questionnaire "Preference of TV shows like" A.V. Fedorov, personal scale manifestations of anxiety George. Taylor, the technique of "Personal aggressiveness and conflict" E.P. Ilyin and A.P. Kovalev. Mann-Whitney U-test was used for statistical processing. The study showed that students who prefer computer games containing scenes of violence, the level of anxiety, aggressiveness and conflict is higher.

Keywords: violence in computer games, anxiety, aggressiveness, conflict.

Введение. Проблема влияния насилия в компьютерных играх на школьников актуальна, так как посредством игры они становятся равнодушными к человеческим страданиям и усваивают определенные модели поведения, среди которых насилие является одним из приемлемых путей решения социальных конфликтов. В современных исследованиях данная проблема пока не получила должного освещения. Однако рядом отечественных ученых ведется изучение влияния экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию (А.В. Федоров, К.А. Тарасова, Н.Н. Кудрявцева, Д.В. Жмуров), экологии зрительского восприятия (Н. Ф. Хилько), воздействия компьютерных игр на формирование агрессивного поведения (К. Андерсен, И. Бурлаков, М. Иванова, Ж.Ю. Дреева, С. Клименко).

Зарубежные исследования показывают отрицательное воздействие компьютерных игр, имеющих сцены насилия, на развитие ребенка (D. Grossman, D. Thompson, D. Buck) и на формирование у него агрессивного поведения (K. Anderson, K. Dill, A. Sakamoto, K. Matiak), реагирование мозга человека на виртуальное насилие (D. Gibson, K. Matiak, Akio Mori, V. Matthews), опасность для подростков компьютерных игр с имитацией различных форм насилия (M. Dickerson, D. Macune).

Изложение основного материала статьи. Целью работы является проведение психолого-педагогического анализа влияния насилия в компьютерных играх на школьников, который включает рассмотрение психологических особенностей восприятия насилия в компьютерных играх школьниками, изучение причин привлекательности сцен насилия для несовершеннолетней аудитории, рассмотрение видов, форм и механизмов воздействия насилия в компьютерных играх на школьников, анализ предпочтений объектов насилия в компьютерных играх, изучение влияния насилия в компьютерных играх на уровень тревожности, агрессивности и конфликтности школьников.

Методологическая основа исследования представлена следующими блоками. Философский методологический блок включает антропологический, культурологический, личностный подходы.

Социально-психологический методологический блок представлен:

- теориями, отражающими влияние насилия на детей: концепциями социального научения (A. Bandura, L. Berkowitz, L. Aron, L. Hughesman, R. Park), теориями отрицательного воздействия компьютерных игр на подростков (Д. Бака, Д. Томпсон, Д. Гроссман);
- теориями формирования подростковой агрессивности (A. Sakamoto, K. Dell, K. Matiak, L. Lovelle, K. Andersen), теорией развития экологии зрительского восприятия N. Khilko, теорией восприятия игрового пространства D. Gibson;
- теориями воздействия компьютерных игр на сознание человека (S. Green, D. Bavelier, T. Wright).

Объект исследования: 67 школьников МОБУ № 15, «Мариинская» гимназия г. Таганрога (31 мальчика и 36 девочек) в возрасте 13-14 лет.

Гипотеза: у школьников, предпочитающих компьютерные игры, содержащие сцены насилия, уровень тревожности, агрессивности и конфликтности выше.

Методики: опросник «Предпочтение телепередач» А.В. Федорова, личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора, методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева. Для проведения статистической обработки был использован U-критерий Манна-Уитни.

Проведенное исследование показало, что насилие в компьютерных играх рассматривается как аудиальное, визуальное или иное интерактивное изображение сцен жестокости и агрессии. Интерактивность предполагает психологическую взаимосвязь индивида с виртуальными объектами и сущностями. Эта связь может проявлять себя в форме эмоций, переживаний, усиливающих доступность сознания деструктивным идеям. При этом указанная взаимосвязь имеет пассивный характер, поскольку субъект является наблюдателем проявлений агрессивного поведения, а не его участником.

Причинами привлекательности сцен насилия для школьников являются виртуальное участие в агрессивных действиях (безнаказанность, отсутствие ограничений в действиях), эффект «запретного плода».

Механизмы влияния насилия в компьютерных играх на школьников представлены манипулированием чувством страха, обучением агрессивным действиям с возможным применением полученного опыта в реальной жизни, формированием равнодушия к другим людям, снижением порога чувствительности к проявлению агрессивного поведения в жизненных ситуациях.

Типология восприятия насилия в компьютерных играх [1, с. 67]:

1) активное, положительное восприятие насилия (полное отождествление школьника с агрессивными персонажами компьютерной игры);

2) пассивное восприятие насилия (школьник частично отождествляет себя с агрессивными персонажами компьютерной игры);

3) активное, отрицательное восприятие насилия (отождествление школьника с жертвами агрессии героев компьютерной игры);

4) активное, отрицательное восприятие насилия (противостояние действиям агрессивных персонажей компьютерной игры).

Анализ литературы показал, что психологи различают три уровня возможного воздействия насилия в компьютерных играх:

1) поведенческий уровень (демонстрация сцен агрессии и насилия выборочно и по-разному воздействуют на людей);

2) аффективный или эмоциональный уровень (аффективное воздействие медиагрессии выражается либо в виде незамедлительной реакции людей – испуга, беспокойства, либо в том, что они начинают продолжительное время испытывать устойчивый страх);

3) когнитивный уровень (когнитивное воздействие медианасилия представляет собой изменение восприятия зрителем реального мира).

Первыми исследователями воздействия экранного насилия были A. Bandura, L. Berkowitz, L. Aron, L. Hughesman, R. Park, M. Lefkowitz. В рамках теории социального научения проведенные экспериментальные исследования показали, что воздействие видеоинформации, имеющей сцены насилия, способствует формированию у ребенка агрессивного поведения. В своей теории скриптов L. Hughesman показал, что социальное поведение человека контролируют программы поведения, освоенные им в ранние периоды развития.

Анализ результатов по опроснику А.В. Федорова «Предпочтение телепередач», направленному на изучение ориентаций и предпочтений учащихся по отношению к изображению насилия на экране. Данный опросник позволяет также изучать ориентации и предпочтения учащихся по отношению к изображению насилия в компьютерных играх.

Проведенный анализ позволил выстроить рейтинг предпочитаемых компьютерных игр подростками с учетом пола.

У мальчиков на первом месте – боевики и приключения (28% и 21%). В компьютерных играх-боевиках основное внимание уделяется насилию: перестрелкам, дракам, погоням и т.п. Главный герой обычно сталкивается со злом и решает прибегнуть к насилию. В результате уничтожению зачастую подвергаются десятки, а иногда и сотни злодеев. Вот некоторые вариации игры GTA: «Плохие парни 1,2», «Криминальная Россия», «Крутой ганстер», «Мафиозная разборка» и др. Или игра «Counter-Strike», основная идея которой: противостояние двух команд — террористов (Terrorist forces, TF) и спецназа (Counter-Terrorist forces, CT). Каждый игрок при входе в игру выбирает команду.

На втором месте – исторические и стратегические игры (15%). Например, онлайн-игра в реальном времени «World of Tanks» в жанре аркадного танкового симулятора в историческом сеттинге Второй мировой войны. Или игра «Dota» – ролевая игра в команде, в которой игрок управляет одним героем. Основной задачей игры является уничтожение вражеского лагеря, защищённого башнями.

На третьем – ужасы (10%), например игра «Killing Floor», в которой герой сражается с армией зомби. Вот основные ее представители: Crawler – гибрид человека и паука. Gorefast – обладает рукой-мечом, передвигается с большой скоростью. Fleshpound – очень сильный мутант, чрезвычайно опасный в ярости, в которую он приходит от атак игроков, набрасываясь на них и перемалывая своими похожими на камнедробилки руками.

На четвертом – автогонки и гонки в воздухе (5%), например, гоночная игра «Need For Speed».

На пятом – строительные и спортивные, симуляторы жизни и психологические игры не представлены. Одной из предпочитаемых подростками строительных игр является «Minecraft», которая позволяет игрокам в трехмерном пространстве создавать фантастические модели. Игрок может управлять персонажем, моделировать фантастические структуры, работая индивидуально или коллективно.

У девочек иная картина. На первом месте – приключенческие игры (34%). Например, игра «The Elder Scrolls V: Skyrim» («Древние свитки 5: Скайрим»), которая предоставляет игроку возможность свободно путешествовать по обширному игровому миру, исследуя его и самостоятельно находя новые места и задания. Основная сюжетная линия игры связана с появлением в Скайриме могущественного дракона Алдуина; на главного героя возложена задача остановить возвращение драконов и победить Алдуина.

На втором месте – исторические (17%), например, игры-одевалки «Исторический костюм», которые позволяют примерить наряды разных эпох.

На третьем – боевики (9%), например, «Two worlds».

На четвертом месте – ужасы, симуляторы жизни, строительные, психологические и гонки (7%), стратегические и спортивные игры не представлены. Игра «Lucius», предпочитаемая девочками, является примером мрачных мистических триллеров. Главный герой Люциус убивает всех обитателей поместья, инсценируя их смерти как самоубийства и несчастные случаи. Главная цель Люциуса – остаться вне подозрений. Одна из популярных компьютерных игр-симуляторов у девочек «The Sims», с помощью которой можно моделировать персонажей и управлять их жизнью. Смысл игры – научиться управлять семьей с максимальным количеством 8 человек (симов). Семья может создаваться самостоятельно или выбираться из предложенных вариантов.

На вопрос «Что вас привлекает в этих играх?» были получены следующие ответы: у мальчиков на первом месте – сюжеты компьютерных игр (40%), на втором – хорошая графика (23%), на третьем – кровавые сцены (10%), на четвертом – азарт, сетевая игра, возможности, исторические действия, ничего (7%). У девочек по привлекательности на первом месте – сюжеты (28%), на втором – графика (24%), на третьем –

головоломки, управление людьми (19%), на четвертом – возможность развиться, выполнение заданий (14%), на пятом месте – строить, создавать что-либо (9%).

Используемый опросник позволил выявить отношение школьников к показу насилия в компьютерных играх. Результаты получились следующие:

1) 23% (мальчиков) и 8% (девочек) ответили, что их привлекают сцены насилия в компьютерных играх;

2) 12% (мальчиков) и 20% (девочек) заявили, что такого рода эпизоды им не нравятся;

3) 23 % (мальчиков) и 14 % (девочек) не смогли четко определиться в своих предпочтениях по отношению к изображению насилия в компьютерных играх.

Подростки назвали также тех, кого они предпочитают «убивать» в компьютерных играх: у мальчиков на первом месте – врагов (30%), на втором – всех подряд (23%), на третьем – монстров (7%). 38% девочек ответили, что не играют в такие игры, 33% предпочитают «убивать» врагов, 9% – людей, кто не нравится и раздражает.

Данный опросник позволил также выявить психическое состояние школьников после просмотра сцен насилия в компьютерных играх. Результаты:

1) 57% подростков утверждали, что после просмотра сцен насилия в компьютерных играх их психологическое состояние не изменялось;

2) 6% опрошенных отметили, что изменялось;

3) 8% опрошенных отметили, что после просмотра у них появлялись различные чувства: гнев, ярость, жалость, успокоение, нервозность.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что воздействие компьютерных игр, содержащих насилие, на школьников весьма ощутимо у мальчиков, а также школьники, в основном предпочитают ролевые компьютерные игры, особенностью которых является идентификация с персонажем, что оказывает сильное воздействие на психику ребенка наибольшей глубиной «вхождения» в игру. Мотивация игровой деятельности школьников базируется на потребностях принятия роли и ухода от реальности.

Для компьютерных игр, выбранных подростками, характерны следующие виды насилия:

1) «cartoon violence» (акты насилия осуществляются по отношению к рисованным и анимированным персонажам),

2) «fantasy violence» (акты насилия осуществляются по отношению к фантастическим персонажам),

3) «intense violence» (сцены с предельно реалистичной демонстрацией крови, телесных повреждений и травм, наносимых человеческим персонажам).

По результатам, полученным по данной методике, мы всех респондентов разделили на две группы:

1) подростки, которых привлекают сцены насилия, т.е. для них характерно активное, целенаправленное позитивное восприятие экранного насилия на уровне отождествления с агрессивными персонажами компьютерной игры;

2) подростки, которых не привлекают сцены насилия, т.е. для них характерно активное, целенаправленное негативное восприятие экранного насилия на уровне отождествления с жертвами агрессивных персонажей компьютерной игры.

Анализ результатов по методике «Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора» показал, что школьники, которых привлекают сцены насилия в компьютерных играх, имеют высокий уровень тревожности, у них проявляется склонность к восприятию угроз собственной самооценки и жизнедеятельности в большом спектре ситуаций и реагирование на них состоянием тревожности.

Таблица 1

Уровни личностной тревожности

Уровни личностной тревожности	*Количество опрошенных в %*			
	Привлекают сцены насилия		*Не привлекают сцены насилия*	
	Мальчики	*Девочки*	*Мальчики*	*Девочки*
Низкий	31	19	19	19
Средний	25	6	19	43
Высокий	19	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

С применением U-критерия Манна-Уитни нами были получены незначимые различия (Uэм=118,5; Uкр=137; p>0,05), по уровню личностной тревожности между школьниками, которых привлекают сцены насилия в компьютерных играх, и, которых не привлекают.

Анализ результатов по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева» показал, что школьники, которых привлекают сцены насилия в компьютерных играх, и, которых не привлекают, имеют различия только по агрессивности.

Таблица 2

Уровни агрессивности

Уровни агрессивности	*Количество опрошенных в %*			
	Привлекают сцены насилия		*Не привлекают сцены насилия*	
	Мальчики	*Девочки*	*Мальчики*	*Девочки*
Низкий	13	6	19	62
Средний	62	13	19	0
Высокий	0	6	0	0

Таблица 3

Уровни конфликтности

Уровни конфликтности	*Количество опрошенных в %*			
	Привлекают сцены насилия		*Не привлекают сцены насилия*	
	Мальчики	*Девочки*	*Мальчики*	*Девочки*
Низкий	6	0	0	13
Средний	50	19	31	44
Высокий	19	6	6	6

Различия по агрессивности оказались статистически значимыми (Uэм=35; Uкр=221; p<0,01), что подтверждает связь предпочтения компьютерных игр, содержащих сцены насилия, с детской агрессивностью, которая является свойством личности, проявляющимся готовностью и предпочтением насилия для достижения своих целей. Различия по конфликтности оказались статистически незначимыми (Uэм=88,5; Uкр=167,5; p>0,05).

Выводы. Итак, наше исследование частично подтвердило гипотезу: у школьников, предпочитающих компьютерные игры, содержащие сцены насилия, уровень тревожности, агрессивности и конфликтности выше. Статистически значимыми оказались различия по агрессивности.

Литература:

1. Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране / А.В. Федоров. – Таганрог, 2004. – 418 с.

Педагогика

УДК: 378.016:7.05

ассистент Капунова Маргарита Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Глубокие структурные и содержательные изменения затрагивают все направления подготовки обучающихся в высшей школе, в том числе и художественное профессиональное образование. В настоящее время происходит переоценка концептуальных подходов к реформированию высшего профессионального образования по специальности «Дизайн». Разрабатываются новые государственные образовательные стандарты для конкретных дизайнерских специальностей, существенно меняются условия построения и функционирования образовательного процесса, формы, методы и средства обучения в высшей профессиональной школе.

В статье рассматриваются современные требования к профессиональной подготовке будущих дизайнеров в процессе обучения. Деятельность дизайнера направлена на разработку и проектирование предметно-пространственной среды, окружающей человека. Уже в процессе специальной подготовки на стадии получения образования необходимо развивать у будущих дизайнеров способность понимать и чётко формулировать принципиальную схему решения поставленных перед ними дизайнерских задач и способность вырабатывать наибольшее количество вариантов их реализации. Концепция модернизации образования определяет актуальные задачи совершенствования качества профессиональной подготовки обучающихся и как системы интеллектуально-личностного развития будущих специалистов. Это требует кардинальных преобразований в системе подготовки современных специалистов и обусловливает ориентацию целей высшего профессионального образования на интересы личности будущих профессионалов. Новые условия функционирования высшей школы требуют внесения существенных корректив в процесс подготовки дизайнеров к профессиональной деятельности. Целью высшего образования сегодня должна стать подготовка конкурентоспособного, компетентного специалиста, способного не только применять полученные знания, умения и навыки, но и принимать оригинальные и нестандартные решения, когда это потребуется.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, дизайн, инновационные технологии, профессиональные требования.

Annotation. Profound structural and substantive changes affect all areas of training students in higher education, including artistic and vocational education. Currently, there is a reassessment of conceptual approaches to the reform of higher professional education in the specialty "Design". New state educational standards for specific designer specialties are being developed, the conditions for the construction and functioning of the educational process, the forms, methods and means of teaching in higher vocational school are changing significantly.

The article discusses the current requirements for professional training of future designers in the learning process. The designer's activity is aimed at developing and designing a subject-spatial environment surrounding a person. In the process of special preparation at the stage of education, it is necessary to develop in future designers the ability to understand and clearly formulate a conceptual scheme for solving the design tasks assigned to them and the ability to develop the largest number of options for their implementation.

The concept of the modernization of education defines the actual tasks of improving the quality of vocational training of students and how the system of intellectual and personal development of future specialists. This requires fundamental changes in the system of training modern specialists and determines the orientation of the goals of higher professional education to the interests of the personality of future professionals. New conditions for the functioning of higher education require the introduction of significant adjustments to the process of preparing designers for professional activities.

The goal of higher education today should be the preparation of a competitive, competent specialist who is able not only to apply the acquired knowledge and skills, but also to make original and non-standard decisions when it is required.
Keywords: professional training, professional activity, design, innovative technologies, professional requirements.

Введение. Профессиональная подготовка будущих дизайнеров осуществляется в течение всего срока обучения и направлена на развитие определенных компонентов: профессиональные знания, умения, навыки, профессиональный интерес, дизайнерское мышление, потребность в самореализации. Подготовка будущих дизайнеров к профессиональной деятельности представляет собой специально организованный процесс активного целенаправленного взаимодействия преподавателей и обучающихся, направленный на формирование готовности будущих дизайнеров к решению творческих задач как профессионально-значимого качества в единстве его теоретической, практической и личностной составляющих. Современная профессиональная подготовка будущих дизайнеров направлена на формирование специалиста, который, наряду с традиционными, должен обладать и инновационными формами, методами и технологиями творческого процесса. Инновационные технологии обучения отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества будущих дизайнеров.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка будущих дизайнеров в процессе обучения предполагает создание условий для овладения новыми образовательными технологиями, формирование у обучающихся готовности к определению целей и способов своей деятельности, к работе в условиях существенно возросшей индивидуализации образовательного процесса. Система обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов включает в себя:

- диагностическую постановку цели каждого занятия, четкую ориентацию дидактических процессов на формирование ключевых компетенций;
- качественный состав педагогических кадров;
- качество знаний, умений, навыков обучающихся;
- качество учебно-методической, экспериментально-методической работы;
- качество материально-технической базы;
- качество учебного процесса;
- качество конечного результата образовательной деятельности преподавательского коллектива;
- физическое, психическое и моральное здоровье обучающихся;
- качество управления;
- профессиональную подготовку обучающихся.

Эффективное дизайн-образование вызывает интерес исследователей и практиков. Разработка научно-теоретической и практико-методической базы отражена в специальной литературе таких авторов, как В.Г. Аронов, Н.Н. Волков, Н.В. Воронов, В.Л. Глазычев, А.П. Лосенко ,Т.Ю. Ломакина, О.В. Чернышева.

Задачами педагогического обучения будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в заведениях высшего образования являются:

- формирование специалистов, легко адаптирующихся к новым профессиональным условиям;
- подготовка востребованных специалистов, повышающих статус учебного заведения;
- формирование навыков самостоятельной работы, самообразования и самосовершенствования;
- формирование умения пользоваться инновационными разработками;
- формирование навыков понимания обязанностей, задач, оценки их значимости, знания средств достижения цели.

Сегодня главной целью профессионального образования является не только формирование у обучающихся системы знаний и практических умений, необходимых для будущей профессии, но и воспитание высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личности, что является неотъемлемой частью профессиональной компетентности дизайнеров [2, с.206]. Личностные качества оказывают значительное влияние на готовность дизайнеров к профессиональной деятельности. В связи с этим выделены личностные компетенции дизайнеров, необходимые им для успешной профессиональной деятельности:

- способность к самосовершенствованию;
- способность к усвоению новых знаний и личностному росту;
- амбициозность;
- креативность;
- целеустремленность;
- активная жизненная позиция;
- художественные способности;
- способность творчески подходить к работе;
- ответственность.

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Дизайн» характеризует профессиональную деятельность дизайнеров как вид творческой деятельности по формированию эстетически выразительной предметно-пространственной среды, направленную на создание и совершенствование высокоэстетичной конкурентоспособной отечественной продукции, способствующей развитию экономики, повышению уровня культуры и жизни населения [3, с. 84].

В соответствии с требованиями к ключевым компетенциям (ФГОС ВО по направлению «Дизайн») будущие дизайнеры должны:

иметь: представление о роли в обществе и границах дизайн-деятельности, которая постоянно изменяется в результате внедрения в производственную и социальную сферу новых компьютерных технологий, технических достижений в области телекоммуникаций;

знать: приемы сбора и оформления предпроектного материала, фиксации существующего положения; последовательность и характер действий в процессе проектирования (поиск, анализ, решение); требования к оформлению проектного материала;

уметь: работать со справочной литературой, составлять опорные схемы, определять материал (в том числе, с использованием современных программных продуктов) и грамотно представлять свою работу на презентации, защите;

иметь навыки: натурного обследования объекта и анализа ситуации; самостоятельного составления задания на проектирование и программы работ; формирования творческой концепции и ее отображения в предварительных эскизах; композиционного решения общей экспозиции проекта; цвето-графического решения и изготовления макетов и моделей;

быть компетентным: в современных тенденциях в области архитектуры, искусства и дизайна, истории культуры народов, их традиций, обычаев. Ориентироваться в процессе постоянно изменяющихся потребностей общества.

Будущие дизайнеры должны уметь на научной основе организовывать свой труд, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации, применяемыми в сфере их профессиональной деятельности. Последовательность процесса проектирования, выполнять эскизные материалы, воплощать готовую проектную идею в демонстрационных материалах, в соответствии с требованиями оформлять проект. Условием формирования готовности будущих дизайнеров к профессиональной деятельности является развитие у них творческого потенциала и инновационных способностей [4].

Инновации являются необходимым условием развития современных ВУЗов. Применение инновационных технологий формируют практические навыки анализа информации, стимулируют самостоятельную работу обучающихся, формируют опыт ответственного выбора в дизайнерской Инновационные технологии обучения отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества будущих дизайнеров, являются своеобразным полигоном, на котором обучающиеся могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным [6, с. 203].

Инновационная деятельность будущих дизайнеров будет эффективной, если в профессиональной подготовке отражаются содержание дизайнерской практики, предполагающее целенаправленное насыщение программ в виде исследовательских задач и практических заданий по изучению инновационных процессов в дизайне. Стимулирование интереса у будущих дизайнеров к инновационным процессам осуществляется через использование активных методов и форм проведения занятий в ВУЗе: дискуссий, конференций, представлений творческих работ, круглых столов.

Основные методы, используемые при обучении будущих дизайнеров: словесные методы, объяснительно-иллюстративный метод, преобразовательный метод, систематизирующий метод, практический метод, контрольный метод. Группа эвристических методов: частично-поисковый метод, метод ассоциаций, аналогии, интерпретация, инверсия, «мозговой штурм», метод комбинаторики, метод модульного проектирования, метод проектов [7, с. 63].

Формы обучения; беседа, диалог, консультация, лекция, учебно-практическая работа.

Средства обучения: наглядные пособия, электронные методические пособия, проекты, студенческие работы.

Учебные дисциплины должны обеспечивать:

- фундаментальную, гуманитарную и социально-экономическую подготовку;
- профессионально-практическую подготовку, необходимые знания, умения и навыки исследовательской и предпринимательской работы в сфере дизайна;
- формирование профессиональной культуры.

Внедрение в учебный процесс инновационных средств обучения обеспечивает высокий уровень подготовки будущих дизайнеров, профессионально компетентных, с развитым творческим мышлением, способных эффективно решать сложные и многоплановые задачи своей деятельности. Использование таких средств обучения ориентирует обучающихся на творчески-поисковую деятельность по добыванию, конструированию новых знаний, моделированию и изучению процессов и явлений, проектированию способов профессиональной деятельности [1, с. 315].

Итак, особенности профессиональной подготовки будущих дизайнеров:

- овладение теоретическими знаниями в области теории, истории и практики изобразительного искусства: рисунок, цвет, колорит, основы техника и технология творческого художественного вкуса;
- применение основных методов, профессиональных способов и навыков в проектно-художественной деятельности, умение использовать теоретические знания в профессиональной творческой деятельности;
- использование современных визуализаций авторской идеи, грамотное употребление в своей деятельности профессиональной лексики.

Таким образом, следует подчеркнуть, что современный дизайнер должен быть универсальным специалистом, разносторонне развитым и востребованным.

Выводы. Формирование профессиональных способностей, определяющих готовность будущих дизайнеров к профессиональной деятельности в процессе обучения, является одной из актуальных проблем, стоящей в сфере высшего профессионального образования. В процессе социального и экономического развития общества и культуры к современному специалисту-дизайнеру предъявляются все новые и новые требования. И, используя только традиционные приемы и методы обучения, невозможно подготовить современного специалиста-дизайнера. Перед современными педагогами встает вопрос о повышении уровня развития профессиональных способностей и развитии творчества, формировании особого вида мышления будущих дизайнеров. Темп современной жизни постоянно ускоряется, профессиональные задачи специалистов усложняются. Это требует от человека продуктивно и творчески подходить к любым изменениям. Профессионально-востребованным становится тот дизайнер, который имеет четкое представление о том, чего ждет от него потребитель, следует тенденциям времени и места, научно-техническому прогрессу, реагирует на социально-экономические изменения и, самое важное, умеет опережать время и создавать продукт, востребованный в будущем. Очевидно, что нестандартное, творческое мышление является неотъемлемым качеством конкурентоспособного дизайнера, и на этапе приобретения знаний, и на этапе их дальнейшего профессионального использования.

Литература:

1. Борисов Б.Л. Технологии рекламы и PR. / Б.Л. Борисов. – М Издательство: Фаир-Пресс, 2004. - 624 с.

2. Васильев, Г.А., Основы рекламной деятельности: учеб. пособие для вузов / Г.А.Васильев, В.А. Поляков - М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004. – 348 с.
3. Кармин А.С. Психология рекламной деятельности. / А.С. Кармин. – СПб.: Питер, 2006. — 464 с.
4. Переверзев Л.Б. Дизайн в средней школе: Британский эксперимент / Л.Б. Переверзев // Техническая эстетика. 1987. – № 6. – С. 24-28.
5. Розенсон И.А. Основы теории дизайна: учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2008. – 219 с.: ил.
6. Юнг К.Г. Архетип и символ. / К.Г. Юнг. – Москва: Ренессанс, 1991. – 300 с.
7. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Пер. с англ. – Издание 2-е., – М.: «Когито-Центр», 2010. – 352 с.

Педагогика

УДК 371

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

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения особенностей развития художественно-эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста.
Ключевые слова: восприятие, художественно-эстетическое восприятие, дети дошкольного возраста.
Annotation. The article is devoted to the problem of studying the features of the development of artistic and aesthetic perception of children of preschool age.
Keywords: perception, artistic and aesthetic perception, preschool children.

Введение. Один из наиболее важных разделов педагогики посвящен формированию художественно-эстетического вкуса у детей дошкольного возраста. Такой подход позволяет вырастить гармоничную и изобретательную личность, развить в ребенке любовь к искусству, научить ценить изящество окружающего мира, понимать и создавать прекрасное на благо всего человечества. Давно известно, что наши дети – это отражение нас самих, они с первых месяцев жизни слышат и запоминают наши слова и подражают нашим поступкам, поэтому начинать процесс становления личности желательно как можно раньше. Наиболее же благоприятным по мнению ученых является старший дошкольный возраст.

Во время чтения стихов и сказок, просмотра ярких иллюстраций в книжках, прослушивания песен и красивой музыки, или в процессе игры с красочными цветными игрушками, дети испытывают множество приятных эмоций, возникающих у них на подсознательном уровне. По мере взросления и развития, бессознательные эмоции постепенно, шаг за шагом трансформируются в осознанные, развивается художественно-эстетический вкус, появляется тяга к живописи, музыке, танцам или другим видам деятельности, и задача родителей и воспитателей обнаружить и усовершенствовать эти наклонности. Грамотный преподаватель обязан обратить внимание на личностные особенности характера, выявить влечение к той или иной сфере творческой деятельности и помочь малышу правильно распорядиться своими способностями.

Наиболее подходящее время для начала художественно-эстетического развития, как уже отмечалось выше – это дошкольный возраст. Именно в этот период ребенок активно изучает окружающую среду, учится мыслить самостоятельно, совершать осознанные поступки и общаться с людьми. Каждый день ребенка в этом возрасте наполнен новыми впечатлениями, которые он получает не только из повседневной жизни или социального общения, но и от художественной и природной красоты, оказывающей огромное воздействие на формирование творческой личности.

В Концепции дошкольного воспитания обозначен подход к образовательному процессу в дошкольной образовательной организации как к процессу личностно-развивающего взаимодействия. В этом документе подчеркивается, что проблема развития художественно-эстетического восприятия у детей дошкольного возраста является приоритетным направлением, так как эстетическое восприятие в дошкольном периоде является необходимым компонентом образованной личности в дальнейшем. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, сформированность художественно-эстетического восприятия является необходимым условием развития человека высокой культуры и предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

Изложение основного материала статьи. Проблема развития художественного творчества неразрывно связана с изучением особенностей восприятия произведений различных видов искусства, в том числе художественной литературы, и формированием представлений о художественном образе. Взаимосвязь восприятия произведений художественной литературы и различных видов детского творчества прослеживается во взаимном влиянии одного процесса на другой. Это объясняется тем, что художественное произведение пробуждает у человека глубокие чувства, которые активизируют творческое воображение и становятся побуждением к творческой деятельности под влиянием впечатлений от воспринятого. Итак, чем более глубокими оказываются переживания от воспринятого, тем значительнее влияние искусства на психику человека, тем сильнее оказывается побуждение к активной творческой деятельности.

Восприятие и понимание детьми содержания художественных произведений становилось предметом исследования многих ученых (Н. Ветлугина, Л. Выготский, Е. Лукина, Л. Славина, Е. Флерина и др.) [2].

Исследователи отмечают, что восприятие любого искусства требует от того, кто его воспринимает, сотворчества с мастером, иначе невозможно понять и прочувствовать все чувства, которые переживал автор. Недостаточно разобраться в структуре произведения – важно творчески пропустить воспринятое через себя, чтобы пережить свои чувства и таким образом прочувствовать ситуацию. Искусство не рождает прямого практического действия, оно только готовит к этому действию. Для восприятия искусства также необходимо творчество, творческое преодоление своего чувства, достижения катарсиса, в котором действие искусства и проявляется в полной мере. Качество художественного восприятия зависит от вербализации этого процесса. Речь и сопровождает процесс восприятия, и принимает в нем активное участие. Ребенок воспринимает произведение искусства не только благодаря зрению и слуху, но и через речь. Это объясняется тем, что художественное восприятие по своей структуре диалогическое, а речь выступает средством этого диалога.

Особенности восприятия литературных произведений, осмысление их содержания и средств художественной выразительности рассматривались учеными в различных аспектах. Они отмечали, что процесс восприятия произведений искусства требует определенного творчества, он связан с активной позицией чтеца, осознанием логики изложения поступков героев художественного произведения. Художественное восприятие должно быть «мыслительным», содержать осознание идейного содержания, эстетическую оценку литературного текста и эмоциональный отклик.

Восприятие содержания художественного произведения состоит из таких процессов, как слушание, представление, осознание прослушанного и понимание. Ребенок-дошкольник не умеет еще сам читать книги, он только слушатель. Слушание – это сложный процесс перцептивной деятельности ребенка. Ребенок воспринимает слово воспитателя, в восприятии произведения от воспитателя-читателя (или рассказчика) участвует только слуховой анализатор. Поэтому очень важным моментом в активизации слушания является включение зрительного анализатора. Это обеспечивается выразительностью чтения, мимикой, жестами, силой голоса, темпом и тембром речи воспитателя. Во время слушания в сознании ребенка возникают представления – конкретные образы (описания природы, герои, предметы, явления), ребенок их понимает, связывает между собой, понимает смысл прочитанного.

Слушание является сложной частью коммуникативного акта, активной стороной которого выступает говорение (чтение или рассказывание) детям художественных произведений. Слушание – вторично в коммуникации. Целью слушания является раскрытие слушателем смысловых связей, осмысление речевого сообщения, воспринимаемого на слух. У слушателя действует только механизм «внутреннего оформления», то есть, внутреннее воспроизведение чужого мнения. Смысловое восприятие текста не планируется, не программируется слушателем, не контролируется сознанием, поскольку содержание процесса слушания задается извне, тем, кто читает (или рассказывает) текст. Результатом слушания есть понимание или непонимание речевого сообщения (прослушанного текста).

Продуктом слушания являются умозаключения, к которым пришел слушатель. Итак, слушание является сложным процессом внутренней перцептивной деятельности человека. Составляет он и определенные трудности для ребенка дошкольного возраста из-за ограниченного жизненного опыта и преимущественно наглядно-образного мышления и памяти.

Понимание, осознание содержания художественного произведения вызывает определенные чувства, эмоциональные переживания, формирует определенный эстетический настрой и влияет на поведение детей.

По мнению С. Чемортан, в восприятии детей особую роль играет их предварительное сенсорное воспитание. Восприятие художественного произведения, его содержание и язык позволяют ребенку чувствовать связь между эмоционально-образным содержанием произведения и теми средствами выразительности, с которыми они знакомы. Литературное произведение воспринимается в целом, в единстве его содержания и художественной формы. Детей нужно научить ориентироваться в содержании произведения, вслушиваться в особенности его художественного языка, поскольку такой метод способствует более правильному восприятию текста и развитию художественного мышления ребенка.

Итак, под слушанием художественного произведения детьми понимаем непрерывный внутренний контакт исполнителя со слушателем, который создается в процессе художественного воздействия на умы и чувства слушателя; в котором прослеживается стремление рассказчика заставить маленьких слушателей увидеть все то, о чем он говорит, понять его мысли, оценить все, что происходит, заставить думать, чувствовать, переживать вместе с рассказчиком, поверить во все услышанное. Если такого стремления у воспитателя нет, то даже самое выразительное чтение останется бессмысленным, пустым проговариванием слов. Необходимым условием успешной работы воспитателя для наиболее полного восприятия детьми его рассказов или чтения художественного произведения является постоянный контроль за слушателями, непрерывная поддержка внимания всех детей.

Процесс понимания должен быть управляемым педагогом, учителю важно уметь вызвать и направлять слушателей на решение поставленных перед ними познавательных задач, а это значит, что нужно учить детей сопоставлять, сравнивать факты, находить в них похожее и различное, выделять существенное среди второстепенного, подвергать объекты своего мнения анализу и синтезу, самостоятельно делать обобщения и выводы на основе фактов, применять их к объяснению новых случаев. Педагогическое руководство процессом понимания предусматривает овладение педагогом соответствующей технологией обучения, адекватной сущности процесса понимания.

Важную роль играет умение педагога четко ставить задачу и дифференцировать ее от других; определять конкретно, что нужно понять; использовать для этого продуманную систему вопросов.

Понимание неразрывно связано с языком и речью. Словами передается другим не только то, что мы поняли, в словах оно существует для нас самих. Трудности словесного оформления мыслей, это прежде всего трудности понимания того, о чем мы говорим. В речевых актах обретают форму мыслительные действия (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение), то есть в речи эти мыслительные процессы получают материальную форму существования. В то же время происходит сложное взаимодействие процессов понимания, речи и мышления, а именно: а) чтобы языковые средства стали средствами понимания, ими нужно овладеть; б) овладеть ими – это прежде всего понять их содержание; в) только понятное может стать орудием дальнейшего понимания.

Понимание художественного произведения, по мнению Н. Морозовой, проходит две ступени в течение дошкольного периода. Первая – понимание детьми только фактического содержания произведения. Такое понимание не позволяет слушателю проникнуть в глубинные связи и отношения. Вторая ступень –

предполагает проникновение в подтекст с опорой на выразительные средства языка. В процессе восприятия художественных произведений выделяют три стадии. Первая стадия – непосредственное восприятие произведения, то есть воспроизводства и переживания образов произведения. На этой стадии ведущую роль играет процесс воображения, произведение воспринимается «сердцем», а потом уже умом. Вторая стадия – понимание содержания произведения. Ведущим становится мышление. Третья стадия – влияние художественной литературы на личность ребенка как конечный результат восприятия художественных произведений [6].

Важное значение в восприятии произведения играет воображение. В старшем дошкольном возрасте появляются зачатки творческого воображения. Ребенок учится действовать мысленно, в воображаемых обстоятельствах. Воображаемые действия в воображаемых обстоятельствах порождают у ребенка реальные чувства. Сила детского представления настолько значительна, что дети испытывают страх, радость, гордость, нежность. Ученые одним из показателей творческого воображения называют способность детей выходить за пределы ситуации, которую они воспринимают, возможность комбинировать свои впечатления от услышанного с тем, что они видят в жизни.

Психологи отмечают, что речь литературного произведения влияет на слушателя не только своим семантическим содержанием, но и эмоциональной окраской, экспрессивностью (Л. Выготский, М. Жинкин. С. Рубинштейн). Е. Фльорина отмечала, что «литературное произведение, пробуждая мыслительных процесс с помощью слова, одновременно обеспечивает богатство чувственного восприятия, крайне необходимого для мышления ребенка раннего возраста». Автор отмечала, что «чувственный образ», вызванный художественным произведением, облегчает понимание детьми идей, делает их «конкретными и убедительными»; художественное произведение вызывает определенные оценки, учит абстрагированию. Слушая рассказ, сказку, ребенок дошкольного возраста проявляет особую внутреннюю активность, становится как бы соучастником описываемых событий [8].

Важную роль в восприятии художественных произведений исследователи придают повторению. Повторение необходимо для закрепления и углубления восприятия художественного произведения. Не каждое произведение усваивается с первого чтения; многое доходит до сознания и чувств ребенка только при повторном чтении. В связи с этим Е. Фльорина предлагает составлять план художественного чтения и рассказывания на одно занятие по принципу тематической единства или «единства образов» [8].

Чем теснее связь между содержанием художественного произведения и жизненным опытом дошкольников, тем эмоциональнее их восприятие. Важно развивать у детей эмоциональную отзывчивость, эмоциональное отношение к героям и фактов произведений. При этом у детей формируется способность к элементарному анализу литературного произведения.

В старшем дошкольном возрасте пониманию способствует интерес к литературному произведению. Герои произведения ближе, понятнее. Сочувствие к персонажам, волнения за их судьбы становятся более осознанными. Дети испытывают похожие чувства в аналогичных жизненных ситуациях. Переживая и осмысливая то, что им читают, дети, по сути, осмысливают и оценивают действительность, в условиях которой они живут. Они учатся сопоставлять простые, доступные пониманию явления с отражением их в художественных образах.

В старшем дошкольном возрасте восприятие детьми художественной формы произведения значительно обогащается. Слушая ритм, чувствуя музыкальность стиха, дети сравнивают их с песней. В старшем дошкольном возрасте дети начинают прислушиваться к стихотворному текста, обращают внимание на рифмы, с желанием говорят стихи наизусть, сами придумывают рифмованные слова.

Важно помнить однако, что у старших дошкольников необходимо формировать избирательное отношение к литературным произведениям, они должны уметь называть в знакомых произведениях то, что больше нравится и хочется прослушивать постоянно. Такая работа ведет не только к пониманию содержания художественных произведений, но и воспитывает уже в дошкольном возрасте художественный вкус.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что детям дошкольного возраста доступно восприятие морали художественного произведения. Первая элементарная оценка моральных качеств и поступков героев доступна детям в преддошкольном и младшем дошкольном возрасте, хотя они дают еще обобщенные однотипные оценки «хороший», «плохой». Ребенок говорит: «Лисичка плохая, выгнала зайчика, зайчик плачет, он хороший». Чаще всего моральная оценка совпадает у них с эмоциональным отношением к герою («Он хороший, мне нравится, я его люблю»), хотя бывают и различия («Мишка плохо поступил, раздавил теремок. – Тебе нравится мишка? Да, я люблю мишку, он хороший»).

У детей 4-5 лет, по данным Н. Циванюк, начинается формирование нравственных понятий «хорошо» – «плохо», «хороший» – «плохой» как первичных нравственных категорий. Дети начинают оценивать поступки героев, исходя из содержания этих нравственных понятий, анализируют их взаимоотношения, критически относятся к негативным поступкам, подражают положительным. Дети, критикуя поведение своих товарищей, сопоставляют их с героями сказки. Сочувствие героям, моральные оценки их поступков приобретают осознанный характер.

Выводы. Таким образом, развитие художественно-эстетического восприятия неотделимо от гармоничного развития всех сторон личности. Старший дошкольный возраст даёт прекрасные возможности для развития художественно-эстетического восприятия. Именно в этом возрасте у детей наблюдается свежесть и острота восприятия, способность удивляться, яркость и свобода воображения. В этом возрасте дети могут самостоятельно давать оценки, высказывать свои суждения. Эстетическое восприятие и чувство красоты формируются через практическую деятельность и накопление собственного опыта старших дошкольников.

Литература:

1. Бочкарева А.П. Создание образов детьми шестого года жизни под влиянием художественной книги и картинки: Автор... дис. канд. пед. наук. – М., 1982. – С. 22.

2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968.

3. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психологич. труды. – Т. I. – М: Педагогика, 1986. – С. 72-79.

4. Зимняя И.А. Технология слушания и говорения: Автор... докт. псих. наук. – М., 1973. – С. 12.

5. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. – М.: Педагогика, 1972. – С. 63.

6. Морозова Н.Г. Развития отношения детей дошкольного возраста к словесному заданию // Известия АПН РСФСР. – Вып. 14. – М., 1948. – С. 64.
7. Славина С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста. – Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 7.
8. Фльорина Е.Л. Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. В.Н. Щацкой. – М., АПН РСФСР, 1961. – С. 282, 292-293.
9. Чемортан С.М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников. – Кишинев, 1986. – С. 17.

Педагогика

УДК 371(477.7) “171/192”: 286.12(043)
кандидат педагогических наук, доцент Корж Татьяна Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Правдюк Ольга Владимировна
Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Севастополь)

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КОЛОНИСТОВ-МЕННОНИТОВ ЮГА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Аннотация. В статье рассматривается система подготовки учителей для колоний немцев-меннонитов, проживавших на Юге Российской Империи в конце XIX – начале XIX века. Особенности религиозных верований и компактное проживание переселенцев, обусловившие необходимость подготовки собственных педагогических кадров с одной стороны, и объективные условия проживання в ином социо-культурном и законодательном поле, явились причиной активной деятельности по созданию многоуровневой системы підготовки учителей среди меннонитов и выдвижения ярких педагогических талантов среди колонистов.
Ключевые слова: меннониты, немецкие колонии в России, профессиональная подготовка педагогов, центральные педагогические училища.
Annotation. The article views the teacher training system in the colonies of the German Mennonites who lived in the south of the Russian Empire in the late XIX – early XIX century. The Protestant beliefs and compact residence made it necessary for immigrants to develop their own teacher training system considering the objective conditions of living in a different socio-cultural and legislative field. All those factors were the reasons of determined and energetic work on the management of their own school system under the leadership of talented educators.
Keywords: Mennonites, German colonies in Russia, teacher training system, central pedagogical schools.

Введение. Этнорелигиозная группа немцев-меннонитов появилась в России после указа императрицы Екатерины II от 1789 года, позволявшего им поселиться на пустующих землях Новороссии. К середине XIX в. на Юге Российской империи насчитывалось более 80 меннонитских школ, высших училищ и профессиональных учебных заведений. Опыт просвещения меннонитов XIX в.–20-х гг. XX в. оставил заметный след в деятельности представителей образования других национальных групп: русских, ногайцев, болгар, греков, татар и т.п. В свою очередь, интеграция прогрессивных идей передовых отечественных и зарубежных педагогов способствовала формированию в меннонитах собственного, оригинального подхода к обучению и воспитанию подрастающих поколений.

Изложение основного содержания статьи. Становление и развитие педагогического образования в меннонитских колониях обуславливалось необходимостью подготовки собственных педагогических кадров. Одной из самих острых проблем, стоящих перед меннонитской системой образования с самого начала ее создания на территории Юга Российской империи, был поиск учителей для начальных школ. Переселенцы в основном были крестьянами и ремесленниками, поэтому вопрос подбора педагогических кадров решался путем принятия на должность учителя любого желающего из членов общины, умеющего писать, читать и считать.

Отсутствие квалифицированных педагогов и учебных заведений по их подготовке побудило общественность к решению вопроса подготовки учителей своеобразными способами. К наиболее распространенным из них следует отнести методы самообучения и «учитель–ученик» [1]. Как показывает анализ архивных материалов, самообучение было наиболее распространенным способом не только подготовки, но и переподготовки и повышения квалификации учителей в меннонитских колониях в конце XIX – начале XX в. Значительная часть педагогов получала образование именно таким образом. К числу учителей-самоучек принадлежали известные просветители Петер Сименс (*Peter Siemens*) и Генрих Унру (*Heinrich Unruh*).

Метод «учитель–ученик» основывался на индивидуальном обучении, когда молодые люди, пожелавшие заниматься педагогической деятельностью, шли в ученики к опытным учителям. Пройдя в течение летних месяцев курс теоретического обучения для учителей, они выполняли обязанности помощника педагога в течение учебного года. Именно таким образом Петер Сименс подготовил большое количество молодых людей к экзамену на должность учителя меннонитской школы.

Однако указанные выше методы были направлены на обучение только одного или нескольких лиц и не удовлетворяли потребности в педагогических кадрах для меннонитских поселений. Поэтому со временем общины начали приглашать учителей-меннонитов из Пруссии и Австрии. Но это могла позволить себе далеко не каждая община, ведь приглашенному учителю платили высокую заработную плату из собственных фондов. Соответственно, приглашенных учителей в меннонитских школах было немного. Ситуация с недостатком квалифицированных педагогических кадров еще больше осложнялась тем обстоятельством, что учителя должны были хорошо знать и немецкий и русский языки.

С развитием и увеличением численности менонитских колоний увеличивалось и количество школ, и, как следствие, еще более возрастала потребность в квалифицированных кадрах для них. Анализ культурно-образовательной деятельности различных этнических и конфессиональных сообществ Юга Российской империи позволяет утверждать, что подобные проблемы существовали также у колонистов других

национальностей и вероисповеданий [2]. В связи с этим встал вопрос подготовки учителей в каждом сообществе, местными силами из числа колонистов. Шаги, которые для этого предпринимались, также были одинаковые в различных этнических группах, но все же меннониты демонстрировали большую решительность и целеустремленность в данном вопросеи, как следствие, получали более значиме результаты.

Первым специализированным учебным заведением по подготовке педагогических кадров в менонитском сообществе стало Орловское училище в колонии Орлов Бердянского уезда Таврической губернии, созданное по инициативе и при содействии христианской школьной ассоциации «Школьный союз в 1822 г. После его открытия у выпускников начальных школ появилась реальная возможность получать основательную специализированную подготовку. Учебное заведение за достаточно короткий промежуток времени завоевало популярность не только среди меннонитов, но и среди представителей других этнических групп, населявших Юг России. В 1839 г. в училище обучалось уже 40 учеников. Департамент сельского хозяйства высоко оценивал деятельность Орловского училища и признавал его лучшим учебным заведением в Мелитопольском уезде.

Основную роль в создании указанного учебного заведения сыграл Тобиас Вотч (*Tobias Voth*). Он был меннонитом пиетистского направления и после окончания Христианской школы в Родлоферхубени работал учителем бюргерской школы в г. Грауденц. В Россию переехал в 1821 г. и, пройдя государственную аттестацию учителей, в 1822 г. стал первым руководителем и учителем Орловского училища, оставаясь на этом посту до 1829 г. Педагогическая деятельность Тобиаса Вотча получила исключительно положительные отзывы.

По инициативе И. Корниса и Т. Вотча в Орловском центральном училище, состоявшем из двух школ – дневной (для младших школьников) и вечерней (для взрослых) – с целью распространения просвещения среди народных масс проводились встречи с известными художниками и литературные собрания. Однако такая деятельность педагогического коллектива училища подвергалась критике духовенства колоний и консервативно настроенных колонистов, что создавало постоянное давление на общество и постепенную потерю училищем общественной поддержки в своей просветительской деятельности.

Несмотря на такое давление, Иоган Корнис, как руководитель Молочанского союза (Бердянский уезд Таврической губернии), требовал от директора Орловского училища дальнейшего развития учебного заведения, усложнения и расширения учебной программы и ее секуляризации. Поставленный в сложные условия выбора, Т. Вотч был вынужден оставить преподавательскую деятельность в указанном учебном заведении. Такое решение педагога заставило И. Корниса искать нового директора, более смелого и менее набожного.

Преемником Т. Вотча в Орловском центральном училище стал Генрих Хизе (*Heinrich Heese*), эмигрировавший из Германии в Россию в 1827 г. Он работал секретарем администрации в Хортицкой меннонитской колонии, не имел специального педагогического образования и как педагог был самоучкой. Преподавателем Орловского центрального училища Г. Хизе стал при содействии И. Корниса, и до 1842 г. проработал на этой должности.

В то время, когда в начальных школах меннонитов русский язык не преподавался, ученики Г. Хизе в Орловской центральной школе получали знания русского языка на уровне, достаточном для использования в профессиональной педагогической деятельности. Такой факт был специально отмечен Комитетом по вопросам иностранных поселенцев Южной России в Екатеринославе. Поддержав инициативу местной менонитской администрации по созданию специализированных учебных заведений, он выдал разрешение на учреждение подобных училищ при условии, что преподавателями русского языка будут назначены русские. Так было открыто центральное училище в Гальбштадте (*Halbstadt*) (1835 г.) [6, с. 80].

В 1842 г. меннониты колонии Хортица Екатеринославской губернии открыли собственное училище. Затем было основано Гнаденфельдское центральное училище, расположенное в Бердянском уезде Таврической губернии (1857 г.). В последующие годы меннониты продолжали расширять сеть центральных и педагогических училищ. В Гальбштадте (Бердянский уезд Таврическая губерния) педагогическое училище было создано в 1878 году. Во второй половине XIX в. Гальбштадтское и Хортицкое училища имели до 60-ти учеников обоих полов. Таким образом, оба они выпускали ежегодно от 15 до 20 учителей каждое. В течение своего 45-летнего существования Гальбштадтское педагогическое училище подготовило около 500 учителей.

В 1905 г. меннониты колонии Нью-Йорк Железнянской волости Бахмутского уезда Екатеринославской губернии приняли решение учредить центральное училище. Создаваемое учебное заведение должно было обеспечить подготовку учителей для 23 начальных школ. В колониях Александрокронского Бердянского уезда и Карасан Симферопольского в 1906 г. появились новые учебные заведение для подготовки педагогических кадров. Приведенные выше данные об открытии центральных училищ показывают, что они создавались в местах компактного проживания меннонитов, о чем говорять названия училищ – Орловское, Гальбштадтское, Хортицкое и Гнаденфельдское. Такое размещение учебных заведений делало доступным получение образования населением колоний [5, с. 101]. Основание учебного заведения среднего звена образования автоматически расширило круг обязанностей официального руководства колоний (*Fürsorge-Komitee*), которое до тех пор занималось только вопросами начального образования. Появилась ответственность за подготовку учителей и формирование системы центрального управления образованием в каждом поселении.

Центральные училища не были чисто педагогическими учреждениями, и подготовка учительских кадров была не единственной задачей среднего образования. Выпускники центральных школ могли работать писцами, бухгалтерами, чиновниками или заниматься собственным бизнесом. Так, школа в Гальбштадте, кроме учителей, готовила еще и служащих для Министерства внутренних дел, которые должны были заниматься делами колоний, а также секретарей для различных административных учреждений. Однако в 1859 г. Центральное училище (*Zentralschule*) было официально признано государством как учебное заведение для подготовки учителей.

Из анализа деятельности центральных училищ видно, что их педагогические коллективы состояли из выпускников различных учебных заведений и учителей разного уровня подготовки. Среди них были лица, закончившие отечественные учебные заведения для подготовки учителей, меннонитские центральные училища, а также лица, которые не имели специального педагогического образования и получили допуск к педагогической деятельности после того, как сдали специальные экзамены. Так, в состав педагогического коллектива Хортицкого центрального училища в 1902–1903 учебном году входили выпускник центрального

училища П. Пеюнер, выпускники университетов А. Нейфельд и Г. Эпп, выпускники учительских институтов И. Клейн, Д. Эпп, А. Лисицкий, И. Фрезе, который после сдачи соответствующих допусковых экзаменов, получил сертификат, дающий право заниматься профессионально-педагогической деятельностью [3, с. 18].

Выпускники училищ, претендующие на должность учителя, сдавали специальный экзамен и получали соответствующий диплом. Сначала этот экзамен проводился силами меннонитских самоуправляющихся образовательных структур – Сельскохозяйственного Союза, а затем училищных советов. С 1868 г., чтобы получить звание учителя городского приходского народного начального училища, выпускники меннонитских средних школ должны были выдержать экзамен в испытательном комитете Одесского учебного округа [7, с. 112, с. 163].

Анализ деятельности центральных училищ в 20–30-х гг. XIX в. позволяет утверждать о слабости профессионально-педагогического компонента в подготовке будущих учителей, что связано с конфессиональной направленностью учебных заведений и акцентированием внимания на предметах религиозного культа. Вместе с тем, несмотря на нехватку психолого-педагогических и методических знаний, уровень подготовки выпускников центральных училищ к профессионально-педагогической деятельности был значительно выше, чем у искусных ремесленников, занимавших учительские должности в меннонитских начальных школах до 30-х гг. XIX в. В отличие от сельских учителей начального периода, основой преподавания которых было поддержание дисциплины, заучивание уроков и прослушивание чтения или декламации отдельных учеников, выпускники средней школы демонстрировали глубокие знания и требовали их прочного усвоения от учеников, используя различные методы обучения.

Со временем для решения вопроса более основательной подготовки учительских кадров в Орловском и Гальбштадтском училищах, действовавших в Таврической губернии, были открыты педагогические классы или педагогические курсы, выпускники которых преподавали в начальных и средних учебных заведениях. Однако, после реформ 1881 г. выпускники центральных училищ имели право преподавать только в начальной школе. Для права преподавать в средних учебных заведениях необходимо обучаться еще два года в Гальбштадтском или Хортицком педагогических училищах и затем успешно сдать выпускные экзамены.

Заботясь об основательной подготовке педагогических кадров Молочанский меннонитский училищный совет инициировал создание унифицированных учебных программ для центральных училищ, утвержденных в 1871 г. Министерством государственного имущества, осуществлявшем общее руководство системой образования меннонитов. В педагогических училищах преподавались учебные предметы курса центральных училищ с ориентацией на дальнейшее дидактическое применение. С целью повышения уровня подготовки педагогических кадров были введены предметы психолого-педагогического цикла:

- история педагогики;
- практическая методика;
- психология и практически-методическое руководство или показательные лекции.

Особое внимание уделялось изучению принципов и методов педагогической деятельности. Изучались концепции воспитания и обучения выдающихся педагогов: российских (К. Ушинский), меннонитских (И. Корниса), европейских (Й. Песталоцци, Ф. Дистервег). Будущие учителя подробно изучали особенности «педагогики личности» Е. Линде, «сердечных уроков» Х. Шаррельманна, экспериментальной психологии З. Фрейда.

В архивных документах сохранились сведения о некоторых учебниках, используемых в учебном процессе:

- Русский язык: «Практическая русская грамматика» (М. Волпер), «Русская хрестоматия. Курс И» (К. Козьмин), «Практическая русская грамматика» (М. Вольпор), «Учебник русской грамматики. Часть I и II» (П. Смирновский), «Русские писатели» т. I и т. II (М. Мартиновский), «Курсы систематического диктанта», часть I (П. Смирновский).
- История: «Сокращенное руководство к всеобщей истории» (И. Иловайский).

Центральные училища были оборудованы библиотеками со значительным литературным фондом. Так, библиотека Орловского училища в 1889 г. содержала литературу 222 наименований в 395 томах [7, с. 27]. Значительным библиотечным фондом характеризовалась библиотека Хортицкого центрального училища. Она содержала в себе собрание сочинений А. Пушкина, Л. Толстого, М. Лермонтова, Н. Некрасова, А. Чехова, У. Шекспира, И. Гете. «Кобзарь» Т. Шевченко, «Энеида» И. Котляревского.

Библиотека училища служила не только педагогам и ученикам училища, но одновременно была еще и центром распространения образования среди населения. Именно при этом учебном заведении была открыта центральная учительская библиотека, и фонды, куда вошли книги Хортицкого центрального училища [5, с. 118]. Таким образом, центральные и педагогические училища были не только специализированными учебными заведениями для подготовки педагогических кадров, п еще являлись очагами просвещения среди меннонитского населения Юга Российской империи.

Благодаря организации и функционированию центральных училищ в течение XIX в. была подготовлена плеяда педагогов, преданных вероучению и педагогическому делу. Во второй половине XIX в. среди преподавательского состава меннонитских начальных школ всего 15% педагогов не имели сертификатов или дипломов об окончании центрального училища (в их число входили студенты центральных училищ и учителя-самоучки). Деятельность этих учителей быстро прекращалась соответствующими комиссиями, если они отказывались от сдачи государственного учительского экзамена, либо не демонстрировали на нем профессиональных знаний и умений.

У половины из оставшихся 85-ти процентов учителей была полноправное профессиональное педагогическое образование, которое можно было получить сначала в педагогических классах центральных училищ, а затем, с 1878 года, в Гальбштадтском или Хортицком педагогических училищах. Большое количество учителей получили образование в российских гимназиях, высших школах или сами выучились и сдали государственный экзамен, к числу таких относился, например, Петер Хезе. Получив образование в центральных и педагогических училищах, учителя могли продолжить обучение в высших учебных заведениях Германии, Швейцарии, российских университетах, институтах для учителей. Первыми выпускниками центральных училищ, которые получили педагогическое образование за рубежом были Генрих Франц II (*Heinrich Franz II*), Корнелиус Унру (*Kornelius Unruh*) и Петер Фризен (*P. M. Friesen*).

Другими словами, у меннонитов была еще одна возможность получить педагогическое образование, но уже не в меннонитских учебных заведениях. В колониях не было потребности в создании высших учебных

заведений, т. к. представители молодежи (мужчины и женщины) после окончания центральных училищ, и приравненных к ним учебных заведений (женских, педагогических, коммерческих и других училищ), продолжали обучение в педагогических теологических школах, институтах, университетах Российской и Германской империй. Наибольшей популярностью пользовались педагогический, инженерный, архитектурный, медицинский, теологический, юридический факультеты. Поэтому не возникало даже вопросов о необходимости создания педагогических учебных заведений со статусом выше, чем тот, что имели педагогические училища.

Вместе с тем ведущей формой получения педагогического образования в меннонитских колониях оставались центральные и педагогические училища, которые училища были тесно связаны с центральными школами (сначала центральная и педагогическая школа даже имели общее помещение), соответствовали их структуре, однако по своему общему уровню они занимали промежуточное положение между средними и высшими школами.

Выводы. Развитие системы образования меннонитов конца XIX в. – первой половины XX в. и ее эффективное функционирование было обусловлено активной общественной и просветительской деятельностью подвижников-меннонитов, организацией ими педагогических училищ на Юге Российской империи, которые готовили педагогические кадры не только для южного региона, но для меннонитских колоний Поволжья и других мест компактного проживания меннонитов на территории царской России.

Литература:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / [сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1990. – 607 с.
2. Багалей Д.И. Колонизация Новороссийского края и первые шаги его по пути культуры. Исторический этюд. – К.: Типография Корчак-Новицкого, 1889. – 115 с.
3. Бондарь Д. Секта меннонитов в России. – Петроград, 1916. – 207 с.
4. Гальбштадт // Материалы к энциклопедии “Немцы России”. – Москва. – 2002. – С. 55. – (Немцы Украины. Пилотный сборник. – Вып. 7).
5. Законы о ликвидации с 2 февраля 1915 года немецкого и австрийского землевладения в России (немцы-колонисты, поселяне-собственники, иностранные хлебопашцы, поселенцы). – Одесса, 1915. – 30 с.
6. Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма. Малоисследованные проблемы и источники: сб. науч.трудов / [под ред. Э.Д. Днепрова]. – М., 1980. – 294 с.
7. Оп. 29, Д. 964. О народном образовании в колониях Южного края России. (1830–1833 гг.).

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья освящена изучению проблемы развития звуковой культуры речи старших дошкольников в системе учебно-воспитательного процесса учреждения дошкольного образования. В работе анализируются основные теоретические аспекты феномена звуковой культуры речи дошкольника (сущность, структура, функции), а также особенности ее развития (механизмы, направления, методы, приемы) у детей старшего школьного возраста.

Ключевые слова: речь, культура речи, звуковая культура речи, произношение, языковые нормы речи, интонация, выразительность, дыхание, артикуляция, артикуляционный аппарат, развитие, методы, приемы, проблема готовности ребенка к школе.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of development of sound culture of speech of senior preschoolers in the system of educational process of preschool education. The paper analyzes the main theoretical aspects of the phenomenon of sound culture of preschool speech (essence, structure, functions), as well as the features of its development (mechanisms, directions, methods, techniques) in children of high school age.

Keywords: speech, culture of speech, sound culture of speech, pronunciation, language norms of speech, intonation, expressiveness, breathing, articulation, articulation apparatus, development, methods, techniques, the problem of the child's readiness for school.

Введение. Развитие речи, воспитание речевой культуры речи детей на разных этапах обучения – одни из важнейших проблем современной педагогической науки. Сегодня возрастает количество и значимость исследований, направленных на поиск путей оптимизации процесса воспитания культуры речи детей в разных возрастных группах.

В старшем дошкольном возрасте речевые умения детей значительно совершенствуются. «Ведущим способом познания выступает общение со сверстниками, а также самостоятельная деятельность и экспериментирование. Наблюдается также дальнейшее углубление интереса детей к партнеру по игре, происходит усложнение замысла в игровой деятельности. Имеет место развитие волевых качеств ребенка, позволяющее ребенку заранее организовать свое внимание на предстоящей ему деятельности» [8, с. 97].

Дети старшего дошкольного возраста в своей речи реже допускают замену звуков или их пропуски, чаще употребляют многосложные слова, не нарушая их структуры.

В период предшкольного детства у воспитанников ДОО значительно улучшается слуховое восприятие, совершенствуется развитие артикуляционного аппарата, интенсивно развивается фонематический слух детей. Для старших дошкольников характерным является устойчивый рост познавательного интереса к слову: его звучанию, содержанию, звуковому составу.

В период подготовки детей к обучению в школе педагогам дошкольного образования, по нашему мнению, необходимо реализовывать изучение особенностей звукового анализа речи старших дошкольников, важно рассматривать весь спектр аспектов речевого развития, а главное – уделять внимание развитию звуковой культуры речи, что требует знания теоретических и методологических аспектов этого процесса. Данное утверждение обосновывает актуальность данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Речь выступает основным показателем мышления индивида. Речевое общение, – это сложный и многогранный процесс, который представляет собой решение своеобразной психологической задачи, которая, в зависимости от формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применения разных речевых средств.

По мнению Н.В. Шапошниковой, «детей с речевыми нарушениями рассматривают как группу педагогического риска, потому что физиологические и психические особенности затрудняют успешное овладение ими учебным материалом в школе» [9, с. 118].

Развитие речи воспитанников в учреждениях дошкольного образования – не просто одна из задач процесса всестороннего развития личности ребенка, но и одно из современных государственных требований. Согласно ФГОС ДО, воспитателям следует решать такие задачи, как обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного образования, формирования благоприятных условий развития детей дошкольного возраста, развития их способностей, а также творческого потенциала [6]. То есть, одной из задач учреждений дошкольного образования является формирование готовности воспитанников к успешному обучению на следующем образовательном уровне.

Чем быстрее ребенок научится правильно и чисто говорить, тем свободнее будет чувствовать себя в коллективе и быстрее адаптируется к новым образовательных условиям. Чистота произнесения звуков в овладении языковой грамотой имеет огромное значение. Недостатки произношения часто являются одной из причин неуспеваемости ребенка в школе. В этой связи задачей педагогов дошкольного образования является устранение всех факторов, которые мешает свободному развитию речи детей, препятствуют их общению с детьми и взрослыми, применять методы целенаправленного развития звуковой культуры речи воспитанников.

Так, готовность детей к школе во многом определяется уровнем развития их культуры речи, составляющим компонентом которой выступает звуковая культура речи. На основе данного утверждения можно обосновать, что одной из важных задач речевого развития старших дошкольников является развитие звуковой культуры речи, включающей правильное и четкое произношение всех звуков родного языка, правильное ударение, умение пользоваться силой голоса, интонацией, правильным темпом, выразительностью речи, речевым дыханием и хороший фонематический слух.

По мнению Н.В. Шапошниковой, «звуковая культура речи детей дошкольного возраста – это владение культурой речепроизношения, которая включает в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, ее выразительность, четкую дикцию, а также умение пользоваться двигательными средствами выразительности (мимика, жесты), элементами культуры речевого общения (общая тональность детской речи, поза и двигательные навыки в процессе разговора), речевым слухом» [9, с. 117].

По словам М.Л. Кусовой, «овладение звуковой культурой речи в дошкольном детстве личностно и социально значимо, поскольку устная форма речи является для дошкольника единственно возможным средством овладения системой языка, а также единственным средством реализации коммуникативной функции языка» [3, с. 16].

Организация педагогической деятельности по развитию звуковой культуры речи дошкольников, которая реализуется в учреждениях дошкольного образования, подчиняется решению таких задач, как:

- развитие артикуляционного аппарата дошкольников;
- ознакомление детей со строением речевого аппарата;
- развитие фонематического слуха воспитанников;
- овладение правильным произношением всех звуков и звукосочетаний родного языка согласно орфоэпическим нормам;
- совершенствование дикции детей;
- развитие интонационной выразительности речи (интонация, темп, тембр, сила голоса, мелодика, ударения и т. д.).;
- работа над осознанием детьми звукового состава родного языка.

Основными направлениями работы над воспитанием звуковой культуры речи являются следующие:

- развитие артикуляционного аппарата, подготовка его к произношению шипящих звуков;
- развитие фонематического слуха и речевого дыхания;
- выработка интонационной выразительности речи (говорить громко, тихо, не спеша, весело, грустно, радостно, соблюдая логических ударений) [2].

Для совершенствования речевого аппарата, по мнению Е.И. Тихеевой, должны создаваться такие условия, при которых ребенок способен слышать и воспроизводить звуки, которые она произносит. Прежде всего, это своевременное удовлетворение потребностей и пожеланий ребенка, поскольку дети с преобладанием отрицательных эмоций в одиночестве не проявляют активных голосовых реакций [7, с. 73].

Становление техники речевого дыхания может реализовываться в процессе реализации следующих этапов развивающей деятельности:

- обучение детей дошкольного возраста бесшумному вдоху и экономному длительному выдоху;
- обучение их экономному расходованию воздуха при произнесении звуков;
- обучение воспитанников при произнесении 2-3словных фраз экономному расходованию воздуха [3].

Правильность использования детьми интонационных средств выразительности языка зависит от сформированности их речевого слуха, развития слухового внимания воспитанников, соответствия речевого дыхания, наличия у дошкольников умения правильно пользоваться голосовым и артикуляционным аппаратом. В этой связи задача развития интонационной выразительности речи состоит в том, чтобы обучить воспитанников ДОО изменять голос по высоте и силе с учетом содержания высказывания, использовать паузы в речи, логическое ударение, менять темп и тембр речи; точно и осмысленно выражать как свои, так и авторские мысли, настроения и чувства [4].

С точки зрения О. П. Аматьевой, речь детей дошкольного возраста можно считать выразительной, если они владеют доступными их пониманию речевыми и неречевыми средствами выразительности и используют

их в диалогической и монологической речи для обнаружения или передачи эмоций, своего отношения к общению [1].

При реализации педагогической деятельности по развитию звуковой культуры детей дошкольного возраста в условиях учреждений дошкольного образовании преимущественно используются следующие методы обучения:

- дидактические игры;
- развивающие речевые упражнения;
- подвижные игры, направленные на развитие двигательной активности детей;
- рассказы со звукоподражанием, стихи, чистоговорки, скороговорки, считалки;
- изучение изображений, их описание;
- настольно-печатные игры;
- пальчиковая гимнастика.

При реализации указанных методов обучения, направленных на развитие звуковой культуры речи старших дошкольников, используются следующие дидактические средства:

- артикуляции звуков;
- имитация правильного звукопроизношения;
- образец речи воспитателя;
- отраженное и совместное вещание («Сделай так, как я», «Повтори за мной», «Давай скажем вместе» и т.д.);
- поручения;
- игровые приемы [5].

По мнению Н.В. Шапошниковой, «формирование звуковой культуры речи у дошкольников возможно только при условии создания полноценной речевой среды, за счёт постоянного, непрерывного, мотивированного общения взрослых друг с другом в присутствии детей и с детьми. Обязательным условием при этом выступает соблюдение взрослыми при пользовании речью всех языковых норм: произносительных, орфоэпических, грамматических, стилистических» [9, с. 118].

По мнению М.Л. Кусовой, «содержание работы по звуковой культуре речи обеспечивает дошкольнику переход от устной формы речи к письменной, осознание правил письменной речи» [3, с. 21]

Выводы. Таким образом, на современном этапе развития педагогической науки одной из важнейших проблем относительно совершенствования сферы дошкольного образования и повышения его качества является поиск путей оптимизации и повышения эффективности процесса речевого развития дошкольников, результатом которого является формирование культуры речи детей.

В структуре культуры речи одним из ключевых компонентов является звуковая культура речи. На основе проведенного исследования под данным термином мы понимаем правильную и четкую артикуляцию и произношение звуков, слов и фраз родного языка, владение речевым дыханием, определенный уровень развития фонематического слуха и интонационной выразительности речи дошкольников.

Развитие и повышение уровня звуковой культуры речи старших дошкольников – сложный и ответственный процесс, требующий знания теоретических и методических аспектов его реализации, применения эффективных традиционных и инновационных методов и приемов обучения, направленных на решение таких основных задач: развитие артикуляционного аппарата детей, развитие фонематического их слуха, обучение дошкольников навыкам правильного дыхания, обучение средствам интонационной выразительности речи.

Литература:

1. Аматьева Е.П. обучение старших дошкольников выразительности речи // Наука и образование. – 1997. - №1. – С. 71-75.
2. Колодяжная Т.П. Речевое развитие в детском саду (новые подходы): методич. материалы / Т.П. Колодяжная. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2012. – 292 с.
3. Кусова М.Л. Звуковая культура речи как языковая основа овладения речевыми умениями в дошкольном детстве // Филологический класс. – 2003. – № 9. – С. 16-21.
4. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкол. учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 64 с.
5. Мамедова Е.Х. Лингвистические основы речи детей дошкольного возраста // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер: Педагогика, психология. – 2014. – № 1. – С. 136-138.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 окт. 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Рос. газета, 2013. – 27 нояб. – № 265. – С. 6-7.
7. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева; под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1981. – 174 с.
8. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 288 с.
9. Шапошникова Н.В. Формирование и воспитание звуковой культуры речи у детей посредством // Молодой ученый. – 2016. – №23.2. – С. 117-120.

УДК:376.6/364

заслуженный работник социальной сферы Республики Крым,
заместитель директора Крамаренко Леонид Владимирович
Государственное бюджетное учреждение Республики Крым
«Ялтинский центр социальных служб для семьи, детей и молодежи» (г. Ялта)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ДЛЯ СЕМЬИ, ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В КРЫМУ (КОНЕЦ XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)

Аннотация. В статье проанализированы общие научные тенденции в понимании развития системы социальной защиты. Изучена проблема функционирования и развития центров социальных служб для семи, детей и молодежи как субъекта социально-педагогической работы Крыма. Рассмотрены пути совершенствования педагогического мастерства сотрудников центров.

Ключевые слова: органы социальной защиты, социальная работа, педагогическое мастерство, центр социальных служб для семьи, детей и молодежи.

Annotation. This article analyzes the general scientific trends in understanding the development of the social protection system. The problem of the functioning and development of social services centers for seven, children and young people as a subject of the social and pedagogical work of the Crimea has been studied. The ways of improving the pedagogical skills of the staff of the centers are considered.

Keywords: social protection institutions, social work, pedagogical skills, center of social services for family, children and youth.

Введение. На современном этапе развития нашего государства в условиях социально-экономических и правовых преобразований стремительно возрастает интерес к модернизации социальной сферы. Первоочередным в социальной политике является обеспечение государственной поддержки семьи, детей и молодежи, а также развитие педагогической составляющей в работе социальных служб. Кризис социальной сферы во многом является результатом и показателем глубокой несогласованности действий системы органов социальной работы между собой.

В связи с принятием Республики Крым в состав Российской Федерации и образовании в ее составе новых субъектов Крым находится в новом правовом поле, а сеть центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, одним из важнейших субъектов социальной работы.

Актуальность темы исследования определяется потребностью изучения положительного опыта социально-педагогической работы центров социальных служб для семьи, детей и молодежи Республики Крым.

01.12.2016 Президент Российской Федерации Владимир Путин в ежегодном Послании к Федеральному Собранию отметил необходимость продолжения изменений в социальной сфере, чтобы она становилась ближе к людям, к их запросам, была более современной и справедливой [5].

К отдельным теоретическим и практическим вопросам деятельности центров социальных служб обращались: Беспалько О.В. [1, С. 27], Бойко А.М. [2, С. 188], Капская А.И. [7, с. 92], Фатеева Т.Н. [9, С. 8] и другие исследователи.

Цель данной статьи состоит в анализе особенностей становления и развития центров социальных служб для семьи, детей и молодежи как одного из субъектов социально-педагогической работы Республики Крым в новом правовом поле во взаимосвязи с развитием социальной политики государства.

Изложение основного материала статьи. Сегодня Российская Федерация, как и весь мир переживает последствия тяжелого финансового и экономического кризиса, санкционного противостояния, которое наносит взаимный ущерб, в том числе в социальной сфере. В основу своего существования и развития Российская Федерация утвердила права и свободы человека, гражданский мир и согласие, незыблемость ее демократической основы.

Указанный вектор регламентирован ст. 7 Конституции Российской Федерации, согласно которой наше государство провозглашено социальным, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека [3].

Основным субъектом, координирующий все сферы социальной помощи, выступает социальное государство, важнейшими регулятивными функциями которой являются: - отказ от унифицированности, шаблонирования и оперативного вмешательства в выполнение социальных программ; - использование дифференцированных подходов, учета уникальности, неповторимости путей решения проблем, ситуаций и споров в социальной сфере; - опережение проявлений деструктивного и неэффективного течения определенных социальных процессов и явлений; - создание условий, необходимых для развития и реализации личностного потенциала человека.

Следует согласиться с мнением современных европейских авторов, что целью государственного вмешательства является не только защита человека, но также и членов его семьи [10, С. 79].

На основании результатов Общекрымского референдума, проведенного 16.03.2014 года в Автономной Республике Крым и городе Севастополе, на котором поддержан вопрос о воссоединении Крыма с Россией на правах субъекта Российской Федерации, Республика Крым принята в состав Российской Федерации.

При таких обстоятельствах, субъекты социальной работы Крыма были приняты в новое правовое поле Российской Федерации, что привело к системным изменениям в функционировании указанных органов.

Более 20–ти лет в Республике Крым продуктивно реализует государственную социальную политику сеть центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, предметом деятельности которой является: осуществление социальной работы с семьями, детьми и молодежью, предоставление им социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-правовых, социально-экономических и срочных социальных услуг; соблюдение национальных стандартов социальных услуг при осуществлении социальной работы с семьями, детьми и молодежью.

В учебном пособии «Введение в социальную работу», а также учебнике «Социальная педагогика» под редакцией профессора А.И. Капской центры социальных служб для молодежи понимаются как

специализированные заведения, на которые возложены государством задачи практического осуществления поддержки социального становления и развития молодежи [2, С. 188; 7, С. 92].

В период нахождения Республики Крым в составе государства Украина была разработана и принята выверенная нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность сети центров социальных служб для семьи, детей и молодежи по осуществлению социальной работы, а также межотраслевому взаимодействию с другими субъектами, что позволяло осуществлять задачи государственной социальной политики плодотворно и эффективно.

Участие в выполнении общегосударственных и других социальных программ осуществлялось, путем проведения социальной работы с семьями, детьми и молодежью, в частности обеспечение социального обслуживания, социального сопровождения и патронажа, социальной профилактики и реабилитации, социальной и психологической адаптации.

Таким специальным нормативно-правовым актом был Закон Украины «О социальной работе с семьями, детьми и молодежью» от 21 июня 2001 года №2558-III, согласно ст. 1 которого, под социальной работой с семьями, детьми и молодежью понимается деятельность, направленная на социальную поддержку, семей, детей и молодежи, обеспечение их прав и свобод, улучшения качества жизни, удовлетворение интересов и потребностей [4, С. 5].

Постановлением Кабинета министров Украины от 01 августа 2013 года №573 «Об утверждении Общего положения о центрах социальных служб для семьи, детей и молодежи» регламентировано, что центр социальных служб для семьи, детей и молодежи - специальное учреждение, которое проводит социальную работу с семьями, детьми и молодежью, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах и нуждаются в посторонней помощи.

Основной целью деятельности центров социальных служб для семьи, детей и молодежи в Республике Крым является содействие в удовлетворении социальных потребностей семей, детей и молодежи, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах и нуждаются в посторонней помощи [6].

Работа центров социальных служб для семьи, детей и молодежи в Республике Крым основана на деятельности специализированных служб: специализированная служба социальной поддержки семей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах; «Школа волонтеров»; специализированная служба социального сопровождения молодёжи, вернувшейся из мест лишения свободы; социальная студенческая служба; мобильный консультационный пункт в отдалённых поселках Большой Ялты; консультационный пункт профилактики раннего социального сиротства.

По мнению признанного ученого в сфере социальной педагогики О.В. Беспалько социально-педагогическая работа в территориальной громаде обеспечивается с помощью предоставления педагогических, психологических, медико-оздоровительных, юридических и информационно-справочных социальных услуг [1, С. 27].

При этом, одним из самых распространенных видов услуг являются педагогические. Как разновидность этих услуг выделяются образовательные и развивающие услуги. Идеи помощи семье реализуют консультирование, информирование. Социально-педагогическое консультирование семьи рассматривается как взаимодействие в общении социального педагога и семьи, направленное на помощь семье в реализации ее прав и прав членов семьи в ней. Поэтому оно предусматривает осуществление педагогом, в зависимости от проблем семьи и обстоятельств, условий жизни, диагностическую, образовательную, коммуникативную, социально-терапевтическую, профилактическую, коррекционно-реабилитационную функции через организацию общения с семьей. Содержанием консультирования являются проблемы семьи и её отдельных членов в соответствии с проблемами функционирования и развития семьи.

Информирование семьи предусматривает, с одной стороны, предоставление информации для объективного принятия и реализации семьей своих решений, осуществление жизненного выбора на основе получения знаний о своих правах и ответственности; с другой стороны – предоставление информации о том, как своими правами пользоваться, как выполнять свои функции. То есть информирование семьи выполняет охранно-защитную, образовательную, воспитательную, профилактическую и реабилитационную функции. Организация информирования является целесообразной посредством социального обучения групп семей. Целью социального обучения является формирование жизненных умений, родительской компетентности, в то время как обычное информирование направлено на передачу знаний и путей их получения. Социальное обучение означает целенаправленное обучение членов семьи, по их желанию и согласию, умениям и навыкам, которые необходимы как для решения имеющихся проблем, так и для предупреждения появления новых; предусматривает разработку индивидуальной программы обучения членов семьи жизненным умениям; дает общие подходы к разрешению проблем, конфликтов; требует конкретизации относительно отдельных членов семьи, их половозрастных особенностей; требует абстрактно-логического мышления от тех, кто обучается [8, С. 10-11].

Сотрудники центров социальных служб для семьи, детей и молодежи предоставляют клиентам широкий спектр услуг в рамках деятельности: службы социальной поддержки семьи; школы волонтеров; студенческой социальной службы; консультационного пункта в родильных стационарах, домах ребенка и т.д. (обучающих курсов, семинаров, видео-лекториев, социально-психологических тренингов, мастер-классов, профилактических бесед, досуговых мероприятий).

Основные задачи государственной социальной политики центры социальных служб для семьи, детей и молодежи реализуют в рамках социального обслуживания, социального сопровождения и социального патронажа.

В то время как социальное обслуживание семей, детей и молодежи представляет собой систему социальных мероприятий, направленных на содействие, поддержку и предоставление услуг семьям, детям и молодежи с целью преодоления или смягчения жизненных трудностей, поддержку социального статуса и полноценной жизнедеятельности. Социальное сопровождение или социальный патронаж является видом социальной работы, направленной на осуществление социальных опеки, помощи и патронажа социально-незащищенных категорий детей и молодежи с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения, повышения их социального статуса.

Проводимая центрами социальных служб для семьи, детей и молодежи социальная работа должна быть обеспечена во взаимодействии со структурными подразделениями местных органов исполнительной власти,

органов местного самоуправления, предприятиями, учреждениями и организациями, а также с привлечением потенциала территориальной громады.

Социальный работник может привлекать к межотраслевому взаимодействию представителей и специалистов разных структур: местных органов исполнительной власти, органов опеки и попечительства, отдела регистрации актов гражданского состояния, управления по делам несовершеннолетних и защите их прав, органов федеральной миграционной службы, управления образования, центра занятости населения, органа социального обеспечения, медицинских учреждений, органов внутренних дел, общественных организаций и т.д.

Вместе с тем, после принятия Республики Крыма в состав Российской Федерации до настоящего времени не разработан и не утвержден единый нормативный акт, регулирующий деятельность и полномочия сети центров социальных служб для семьи, детей и молодежи. При таких обстоятельствах, существуют трудности в конкретизации порядка осуществления социальной работы, функциональной сферы деятельности центров социальных служб для семьи, детей и молодежи как отдельного субъекта социальной работы.

В Российской Федерации функционируют центры социальной помощи семье и детям, которые по сфере деятельности схожи с рассматриваемыми центрами социальных служб для семьи, детей и молодежи, однако работают в стационарной форме, не имеют иерархичной структурированности, а также не являются обязательным звеном в реализации государственной социальной политики.

В новых правовых реалиях крайне необходимо учитывать положительную практику социальной работы сети центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, существовавшую в период нахождения Крыма в составе государства Украина по реализации государственной социальной политики.

Накопленный центрами социальных служб для семьи, детей и молодежи Республики Крым опыт в направлениях социальной работы и межотраслевого взаимодействия сети с другими субъектами является новым в Российской Федерации и необходимым на пути к усовершенствованию социальных ориентиров нашей страны.

Фатеева Т.Н. полагает, что центр социальной помощи семье и детям – многофункциональное учреждение, ориентированное на создание условий для реализации комплексных программ социальной помощи различным категориям семей с детьми в виде социально-педагогических, психологических, медицинских, юридических, экономических услуг. Такой центр является открытой социально-педагогической системой, содействующей профилактике безнадзорности несовершеннолетних, интегрирующей разнообразные виды социально-значимой досуговой деятельности и общения детей и подростков, дополняющей воспитательные потенциалы традиционных институтов социализации подрастающего поколения [9, С. 8].

Сотрудниками учреждения организована значительная юридическая работа по реальной защите имущественных и личных неимущественных прав и интересов различных категорий семей, детей и молодежи в судебном порядке, путем составления исковых заявлений, жалоб, заявлений и иных процессуальных документов. Нами предложено усовершенствовать социальную работу через предоставление комплекса информационных и юридических социальных услуг и систематизацию информации (создание баз данных социально незащищенных категорий населения) с привлечением современных технологий, посредством создания электронно-консультационных терминалов по предоставлению социальных услуг. Настоящее устройство относится к аппаратно-программным комплексам, обеспечивающим предоставление услуг населению.

Цифровые технологии сделали не что иное, как введение новой информационной экологии с совершенно новыми параметрами. Нехватка заменяется повсеместным распространением, контроль за информацией перераспределяется, машины становятся все более способными, а способы связи людей с этими машинами, информацией и друг с другом резко меняются [11, С. 22].

Как отмечают отечественные исследователи, в информационную эпоху люди хотят, чтобы их траектории обучения были персонифицированы для удовлетворения их личных потребностей и способностей [12, С. 142].

Следует отметить, что деятельность центра социальных служб для семьи, детей и молодежи в Ялтинском регионе, а также сотрудничество с другими субъектами имеет свои отличительные особенности, которые позволяют достигать лидирующих позиций социальной работы в Республике Крым.

Высокие показатели социальной работы достигнуты по причине эффективного взаимодействия субъектов социальной работы и правоохранительных органов г. Ялты, в рамках деятельности муниципальных коллегиальных органов и комиссий.

Выводы. Резюмируя изложенное, можно сделать вывод, что развитие сети центров социальных служб для семьи, детей и молодежи Республики Крым и накопленный за период становления опыт является важнейшим шагом социальной политики нашего государства, заслуживает тщательного изучения и практического усовершенствования.

Законодательная база, регулирующая деятельность центров социальных служб для семьи, детей и молодежи как одного из субъектов социально-педагогической работы является новеллой в правовом поле Российской Федерации, требующей значительного укрепления.

Актуальными направлениями исследований, при таких обстоятельствах, должно быть повышение качества и содержания социально-педагогической работы центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, внедрение новых электронных технологий, а также законодательное усовершенствование межотраслевого взаимодействия субъектов, реализующих социальную политику государства.

Литература:

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. К.: Наук. світ, 2006. 408 с.
2. Введення у соціальну роботу: навчальний посібник / авт. кол. Бойко А.М., Грига І.М., Кабаченко Н.В., Кравченко Р.І., Полтавець Д.В., Семигіна Т.В. та ін. – К.: Фенікс, 2001. 288 с.
3. Конституция Российской Федерации. Принята 12.12.1993. Официальное издание. – М.: Юрид. лит., 2011. – 64 с.
4. Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Частина І. (перевидання зі змінами) – К.: ДЦССМ, 2003. – 762 с.

5. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/copy/53379
6. Про затвердження Загального положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: постанова Кабінету Міністрів України від 01.08.2013 №573 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/573-2013-%D0%BF
7. Соціальна педагогіка: підручник / за заг. ред. А.Й. Капської – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
8. Соціальна робота в Україні: теорія і практика: Науково-методичний журнал № 4. – К.:НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 155 с.
9. Фатеева Т.Н. Социально-педагогическая профилактика безнадзорности подростков в условиях центра социальной помощи семье и детям: автореф. дисс. к. пед. н. М., 2008. 23 с.
10. Majstorović I., Šimonović I. The scope of the deprivation of legal capacity as a precondition for the protection of rights and dignity of persons with disabilities [Electronic resource] - Access mode: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pIlpgqtwHIsJ:https://hrcak.srce.hr/file/300268+&cd=2&hl=ru&ct=clnk
11. Sherman Young. From Disruption to Innovation: Thoughts on the Future of MOOCs // Educational Studies Moscow. 2018. 2007. № 4. p. 22.
12. Tatiana Bystrova, Viola Larionova, Evgueny Sinitsyn, Alexander Tolmachev. Learning Analytics in Massive Open Online Courses as a Tool for Predicting Learner Performance // Educational Studies Moscow. 2018. 2007. № 4. p. 142.

Педагогика

УДК: 371
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Латыпова Ирина Александровна
Учреждение высшего образования "Университет управления "ТИСБИ" (г. Казань)

ВНУТРИШКОЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ С УЧИТЕЛЯМИ ПО ПОВЫШЕНИЮ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Обсуждается проблема поиска повышения профессиональной компетентности учителей через систему работы руководителя школы. Показывается система работы руководителя школы. Раскрывается сущность внутришкольного контроля как одного из важных компонентов системы работы руководителя школы.
Ключевые слова: руководитель школы, профессиональная готовность педагога, педагог, многоуровневое высшее образование, профессиональная компетентность, научно-педагогический поиск.
Annotation. The problem of searching for the improvement of professional qualifications of teachers through the system of the school head is discussed. Shows the system of the head of the school. The essence of the intraschool control is revealed as one of the important components of the work system of the head of the school.
Keywords: school leader, teacher's professional readiness, pedagogical, multi-level higher education, professional competence, scientific and pedagogical search.

Введение. Формирование профессиональной готовности педагога носит непрерывный характер образования, который включает довузовскую, вузовскую и послевузовскую подготовку. В целях изучения приоритетности и эффективности вышеперечисленных компонентов нами было проведено анкетирование учителей и руководителей сельских и городских школ. Анализ результатов показал, что как педагоги, так и руководители школ высоко ценят вузовское и послевузовское образование. Учителя сельской школы, в свое время окончившие педагогические классы, приоритетной считают раннюю, своевременную профессиональную ориентированность на педагогическую работу еще в годы учебы в школе. Анкетирование руководителей школ показало, что директора и их заместители по учебной работе сельской школы приоритет отдают повышению квалификации учителей непосредственно в школе. В качестве причин такого отношения они объясняют ведение учителями нескольких предметов и наличие домашнего хозяйства.

Изложение основного материала статьи. В повышении профессиональной компетентности сельского учителя в системе непрерывного педагогического образования ведущая роль принадлежит работе руководителя школы с педагогическими кадрами. Повышение квалификации учителей осуществляется на 3 уровнях: в школе, районными и городскими методкабинетами, институтами образования. Изучение отношения руководителей школ и учителей к процессу повышения квалификации показало, что руководители городских школ приоритетность отдают курсовой подготовке в институте образования. Руководители сельских школ одобряют работу по повышению квалификации непосредственно в школе как одну из форм своевременной целенаправленной помощи учителям с учетом их интересов и потребностей. В то же время только 37 % из опрошенных учителей сельской школы отмечают положительную целенаправленную системную работу руководителей по повышению их профессиональной компетентности. Неэффективность работы руководителей с педагогическими кадрами учителя объясняют отсутствием системы, проведением случайных, без соответствующей психолого-педагогической и дидактической подготовкой мероприятий, превращение работы с педагогическими кадрами в функцию проверки и инспектирования.

Под системой работы руководителя школы с педагогическими кадрами мы понимаем целостную, последовательную, целенаправленную, непрерывную работу, основанную на достижениях науки, передового педагогического опыта, направленных на повышение квалификации и профессионального мастерства учителя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом и в конечном счете на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, рост уровня образованности, воспитанности и развития школьников [6].

Как и любая целостная система, связанная с деятельностью людей, работа руководителя школы с педагогическими кадрами включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов. К ним

относятся: внутришкольный контроль, методическая работа, инспектирование и самообразование. Каждый компонент системы в свою очередь включает в себя ряд взаимосвязанных элементов: цели, задачи, содержание, формы, методы, средства и результат. Важнейшую роль в этой системе играют люди – руководители школ и рядовые учителя. Их единство, взаимопонимание, взаимодействие в духе требований системного подхода – важнейшие условия повышения результативности работы с педагогическими кадрами в школе.

Эффективность работы руководителей школы с учителями по повышению их профессиональной компетентности достигается только при соблюдении вышеназванных условий и последовательности реализации выделенных компонентов:

1. внутришкольный контроль;
2. методическая работа в школе;
3. инспектирование;
4. самообразование, которое рассматривается как общая форма реализации предложений и замечаний по итогам внутришкольного контроля, методической работы и инспектирования.

Внутришкольный контроль представляет собой специфический вид деятельности руководителя по сбору информации, ее первичному анализу, установлению отклонений от запрограммированного результата в работе отдельных учителей и оказанию своевременной локальной помощи им.

По своему назначению внутришкольный контроль многофункционален: он позволяет диагностировать состояние учебно-воспитательного процесса, вскрывая имеющиеся отклонения от запрограммированной модели и их характер, обеспечивает возможность правильной ориентации педагогов, способствует совершенствованию их профессиональных знаний и умений; выявляет положительный опыт, помогает воспитанию учительского и ученического коллектива, стимулирует его деятельность, повышает дисциплину и ответственность, побуждает к соревнованию, внедрению новых, передовых, интенсивных методов и приемов работы.

Внутришкольный контроль в нашей системе рассматривается как целенаправленная работа руководителей школы с учителями по оказанию им своевременной, локальной психолого-педагогической помощи. В ходе нашего исследования учителя, работающие в школе первые 5 лет, высоко оценили значимость этой формы работы в их профессиональном становлении.

Внутришкольный контроль является основным источником информации о состоянии педагогического процесса в школе на протяжении всего управленческого цикла, он органично переплетается с другими функциями управления, особенно с педагогическим анализом и регулированием. В нынешних условиях перестройки школы, усложнения стоящих перед образовательными учреждениями задач и поиска оптимальных путей их реализации руководитель должен чутко реагировать на качество этого процесса, видеть затруднения учителей и оперативно и своевременно приходить к ним на помощь.

Внутришкольный контроль бывает действенным и эффективным лишь тогда, когда он носит предупредительный характер и нацелен на конечный результат, охватывает все стороны учебно-воспитательного процесса с вычислением на данный конкретный период главного направления деятельности.

Планируя внутришкольный контроль, руководитель опирается на результаты анализа особенностей конкретной ситуации и итогов предшествующей работы. На основе такого анализа определяются цели, объекты, программа, организационные формы и методы осуществления контроля, намечается круг людей, участвующих в работе.

Контроль – не самоцель, это путь к повышению качества и результативности работы учителя и ученика.

Важнейшим требованием к внутришкольному контролю является высокая компетентность руководителя школы: глубокое знание им учебных программ, дидактическая и методическая эрудиция, психологическая подготовленность, которые позволяют директору школы и его заместителям не только рационально спланировать и организовать работу, но и обеспечить тот стиль и уровень общения с учителем и учеником, который создаст обстановку заинтересованности, доверия и совместного творчества.

В систему объектов контроля включаются все стороны учебно-воспитательного процесса:

- качество знаний и способов деятельности;
- уровень воспитанности школьников;
- состояние преподавания учебных дисциплин, воспитания и развития в процессе обучения;
- с одержание, организация, воспитывающая и развивающая направленность внеурочной деятельности учащихся;
- трудовая подготовка школьников;
- работа с семьей и общественностью по воспитанию;
- работа с педагогическими кадрами;
- исполнение нормативных документов и принятых решений.

Эти объекты являются постоянными. Однако на конкретном этапе в развитии конкретной школы выделяются наиболее значимые для нее вопросы, которые ставятся на контроль.

При вычленении вопросов, требующих постановки на контроль, каждая школа исходит из конкретных задач, выдвигаемых на основе анализа своей деятельности. Но есть проблемы, имеющие всеобщую значимость и одинаково важные для всех педагогических коллективов. В период перехода школы на профильное обучение актуальной является проблема совершенствования профессиональной компетентности учителей. Поэтому в центре внимания руководителей школ, естественно, оказываются вопросы совершенствования работы с педагогическими кадрами [1]. Знание их особенностей учителями, методическая инструментовка, степень соответствия уровня подготовки учащихся требованиям программ, единство действий педагогического коллектива в реализации этих требований – вот вопросы, составляющие в настоящее время основное содержание внутришкольного контроля.

Система педагогического контроля опирается на определенные дидактические требования. Дидактические требования к содержанию и методам контроля определяют условия, обеспечивающие оптимальное функционирование контроля и способствующие выполнению управленческих функций. Современные исследователи перечисляют следующие дидактические требования:

- соответствие содержания контроля программным требованиям. Если требования понизить, то уровень образования снижается, если требования увеличить, то произойдет перегрузка учащихся;
- объективность, достоверность содержания полученной информации;

- необходимость анализа основных элементов подготовки учащихся, уровня их теоретических знаний, умения применять знания на практике, степени развития их самостоятельности;
- гласность, оперативность и систематичность контроля;
- сочетание индивидуальных и коллективных форм контроля [5].

В качестве условий эффективности педагогического контроля современными исследователями выделяются следующие.

Первое условие – своевременная и точная информация о положении дел в школе, ее систематичность, объективность.

Второе – изучение деловых и профессиональных качеств учителей, их стиля работы, уровня подготовки, недостатков и достоинств.

Третье – действенность контроля, оказание своевременной помощи тем, кто в ней нуждается, выявление, обобщение передового опыта, лучших образцов работы с целью совершенствования всего учебно-воспитательного процесса.

Четвертое – высокая педагогическая культура руководителей, их компетентность, объективность, соответствие предъявляемых требований конкретным условиям работы.

В зависимости от того, кто или что подвергается контролю, выделяются следующие его формы:

Персональный контроль осуществляется за работой отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим и фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, как стимул в его профессиональном становлении.

Классно-обобшающий контроль применим при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предметом изучения в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе, система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения, развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся, динамика успеваемости учащихся по годам или в течение одного года, состояние дисциплины и культуры поведения и др.

Предметно-обобщающий контроль используется в тех случаях, когда изучается состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, или в параллели классов, или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекаются представители как администрации, так и методических объединений школы.

Тематически-обобщающий контроль имеет своей главной целью изучение работы разных учителей в разных классах, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например: использование краеведческого материала в процессе обучения, или развитие познавательных интересов учащихся, или формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла и др.

Комплексно-обобщающий контроль используется при осуществлении контроля за организацией изучения ряда учебных предметов в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле. В названии форм контроля повторяется термин "обобщающий".

Это лишний раз подчеркивает назначение контроля как функции управления педагогическим процессом, обеспечивающий его достоверной, объективной, обобщающей информацией. Именно такая информация необходима на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

При достаточно основательной разработке функции контроля во внутришкольном управлении она остается сложной и трудоемкой функцией. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с предоставлением школе больших полномочий в оценке качества обучения и воспитания учащихся. С реорганизацией управленческих структур в образовании инспекторские функции возложены на директора школы и его заместителей. В то же время управленческая деятельность руководителей школы, конечные результаты ее деятельности становятся объектом контроля высших инспекторских служб органов управления образованием.

Однако, как показывают наши исследования, существующая практика внутришкольного контроля не лишена некоторых недостатков. Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля между директором и его заместителями, когда контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков или занятий. Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, понимаемого как проведение контроля какой-либо одной стороны, одного направления педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов или, наоборот, небольшое участие представителей администрации.

Выводы. Таким образом контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно эта связь заметна с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе внутришкольного контроля, становится предметом педагогического анализа. Контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Напомним, что педагогическому анализу подвергается тот фактический материал, который был получен в процессе контроля. Это обстоятельство подчеркивает тот факт, что содержание внутришкольного контроля и педагогического анализа составляют одни и те же направления деятельности школы.

Особенность внутришкольного контроля состоит в его оценочной функции – направленности на личность учителя. Если это молодой учитель, то контроль сказывается на его профессиональном становлении; если это учитель со стажем – на укреплении или ослаблении его профессиональной позиции и авторитета в школе. Поэтому в осуществлении контроля так важен профессионализм и компетентность руководителя. Современный руководитель школы, выполняющий контрольные функции, должен быть личностью. Его задача не в "подлавливании" и нагнетании страха, а в объективной оценке состояния дел, оказании методической помощи, поддержке, стимулировании педагогической деятельности.

Литература:
1. Ковалев, В.П. Передовой педагогический опыт: учебное пособие (со специализацией "Управление образованием") / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева - Чебоксары: Новое Время, 2010. – 103 с.
2. Мухаметшин, А.Г. Проблемы нравственно-психологической готовно-сти студентов к педагогической деятельности. / А.Г. Мухаметшин // Педагогическое образование в современном обществе: сб. науч. труд. – Казань, 2001. – С. 117-121
3. Мухаметшин, А.Г. Народная педагогика и проблемы воспитания / А.Г. Мухаметшин // Наука в системе высшего педагогического образования. – Набережные Челны, 2000. – С. 72-77.
4. Подласый, И.П. Ремесленник, профессионал, творец / И.П. Подласый // Народное образование. - 1989. N 11. - С. 82-88
5. Сластенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. 1991. - N 10. - С. 79-84
6. Управление развитием школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарев и др. - М., 1995. - 463 с.

Pedagogy

UDC 371
Colonel Hod Leck
Colonel in security (Carmel)

THE PROBLEM OF ENSURING THE SAFETY OF CHILDREN IN ROAD ACCIDENTS IN ISRAEL

Annotation. In this paper it is my intention to indicate an existence of a void in the governmental structure and cast light with a powerful spotlight on a phenomenon that is felt by everyone however nothing is being done about it. In every modern state there are Ministers of Police, Education, Justice and Transportation that each one handles their own area; however, there is not always a correlation between them. There is a silent consent of many people including the academy that traffic accidents are a matter of fate, and personally I believe otherwise – I believe that it is an omission and there is something to do about it and quite a lot actually. It is obvious that the handling and struggle with traffic accidents require an interaction of several entities: law, legislation, education and enforcement. This paper is aimed mainly at the field of safety and enforcement. As it is well known, there is no Minister of Safety in Israel as well as in other countries, who would supervise the proactive actions of the other entities. The state needs to realize that it is economically worthwhile to invest in safety and I recommend the prime Minister to authorize a new Ministry that would be called "Ministry of National Safety".
Keywords: safety, management, responsibility, students, road safety, accident prevention.
Аннотация. В этой статье автор отмечает, что в каждом современном государстве есть министры полиции, образования, юстиции и транспорта и др., Каждый из этих Министров занимается своей областью; однако не всегда существует корреляция между ними. Существует мнение, что дорожно – транспортные происшествия-это вопрос судьбы и на них нельзя влиять. Очевидно, что борьба с дорожно-транспортными происшествиями требуют взаимодействия нескольких субъектов: права, законодательства, образования и правоохранительных органов. Как известно, в Израиле, как и в других странах, нет министра безопасности, который контролировал бы активные действия других образований. Государство должно понимать, что экономически целесообразно инвестировать в безопасность. Автор статьи рекомендует создать в Израиле новое министерство- Министерство национальной безопасности, которое возьмёт на себя комплекс проблем, в том числе и проблему безопасности детей на дорогах, обеспечения профилактической работы с ними с целью уменьшения транспортных происшествий, произошедших по вине детей, не соблюдающих меры предосторожности на дорогах.
Ключевые слова: безопасность, управление, ответственность, учащиеся, безопасность на дорогах, профилактика дорожно – транспортных происшествий.

Introduction. The problem: in the state of Israel which is relatively small in comparison to the world and which is technologically and scientifically advanced, there are 400 casualties and 30,000 wounded in average as a result of traffic accidents. Specialists around the world maintain that the factors of traffic accidents are: the person, the vehicle and the road, whereas the person is the primary factor for 90% of all traffic accidents. At the same time, specialists agree that there are several factors of handling the problem of traffic accidents: 1. Change of severe legislation; 2. Non- compromising, aggressive judging; 3. Education for road safety; focused and quality enforcement by the police.

The rationale is that police officers have no control and influence over the first three factors: legislation, judging and education; however, they have full control over methods of enforcement.

The purpose of this paper is to examine whether there is a correlation between enforcement and the number of traffic accidents. The secondary purpose is to discuss who manages safety in the country? This secondary purpose is intended to provoke thought amongst decision makers in the state of Israel.

Contribution of this paper is the most important thing in the world – saving lives: by a different, focused and developed enforcement we would be able to save human lives.

Additional contributions are: reduction of injuries, decrease in hospitals' resources, less traffic jams due to traffic accidents, less air pollution (if no traffic jams due to accidents), lower loss of working hours of drivers and passengers that are stuck in traffic jams as a result of traffic accidents, improvement of level and quality of life, education for tolerance and patience, education for safety, a positive impact on our children, reduction of damage to property – road, traffic lights.

Presentation of the main material of the article. In every developed country there are ministers in charge of specific areas; the minister of defense, the minister of inner security, minister of education, health, finance and so on. But is there a minister in charge of the safety in the country?

It is safe to assume that if a survey would be held in any country in the world asking “what is the most important issue?” the most common answers will be the children, human life and then the usual list: health, economy, security, welfare, education, culture etc.

In charge of the education there is a Minister of Education, in charge of public health there is a Minister of Health, in charge of the safety of the citizens there is a Minister of Internal Security but who is in charge of safety?

Current estimation indicates that every year around 800,000 people are killed in traffic accidents. In Europe alone the estimation is 40,000 casualties and a damage worth of 160 million Euros (Carmel, 2006).

These concerning numbers rise the question – are traffic accidents our fate, a given which is unchangeable? Are we, as individuals, as a society and as a state, doing the greatest efforts to prevent the next accident?

Among the population we encounter a contradiction regarding the subject; on the one hand the feeling that "it will never happen to me – I'm a careful driver", and on the other hand a concern and a motivation to handle and prevent further casualties.

The Minister of Transportation is in charge of driving instructions and improving of roads. The Minister of Education is in charge of educating the children including in the subject of road safety. The Police are in charge of enforcing traffic laws but is there integration between these three entities? Are there political issues that can prevent these entities from working together?

The answer is not clear – nowadays there is no one in charge of safety in general and no one in charge of traffic safety in particular. In any field, whether business, education, social, etc., when there is no manager in charge, there isn't any management. In such situation there would be no strategy, goals would not be set and no actions would take place.

Safety requires strategy.

According to Hekart and Gitelman, (2008), safety in the country should be managed strictly. As in factories, which employ 50 workers and more, that are being required by law to appoint a safety supervisor (who has very clear tasks to handle as specified by law) so should be on a state level. The main conclusion of this paper is that we cannot accept the situation of lack of management when it comes to the safety on a state level. Data collection should be managed, researching the field should be managed, annual goals, which are clear and quantitative, should be managed as for long term goals and appointment of people who will see for their actual occurrence. It is imperative to include the business organizations in a national steering board and decision making processes should be managed. Recourse distribution should be planned in order to improve the infrastructure, the education and to promote enforcement and this whole process should be monitored and supervised. But above all that it is crucial that there is a representative in the government which serves as a Minister of Safety and is in charge of integrating all the relevant entities and takes the responsibility regarding this important issue. This representative's responsibility would include strategy planning, goal setting and monitoring, providing the needed resources to the relevant entities and providing updates on the progress made (Lotan, 2010).

Investing in safety – a safe investment.

According to Negbi-Partuk (2012), a safety supervisor in an organization is a source of income and not an expense. Directorate, employers, factory owners judge their businesses according to a profit-loss scale. Business owners think by profits, therefore acknowledging the fact that a qualified safety supervisor can save money for the organization, would surly convince them to invest in safety. In situations where the safety supervisor is considered by the boss as an unnecessary expense, forced on him by law, it is important to prove his wrong perception. In order to strengthen this point I will use an example of a company which employs 200 drivers. If the vehicles used for deliveries are over 3 years and 200,000 km, the likelihood for them to need mechanical repairs and a visit to a garage goes up. Each month dozens of days would be wasted on treating these vehicles, waiting for repairs, workers out of work due to lack of cars, overload on other drivers and the following resentment they would feel, affect the quality of service and are a risk of losing customers. The cost and benefits should be considered when deciding what to do with old cars, the answer will not always be to get rid of them. There are other advantages in discussing these matters such as: responsibility for the vehicles, a higher moral of the workers and less waste of time treating malfunctions (Bechor, Morik & Gitelma, 2012).

Another example could be a company which infuse to its workers the notion of driving 10 km less than usual on every type of road. It can be proven scientifically that the fuel usage will decrease by 10%. If hypothetically a company uses 10,000 liters of fuel a month, it will save 12,000 liters of fuel a year. This saving is additional to the decreased wear on tires and all the cars systems. But most importantly the ride would be safer and the risk of being involved in a car accident decreases. Studies around the world show a strong correlation suggesting that driving slower decreases the probability to be involved in an accident. Another advantage comes with adopting this policy which is more satisfied workers and a higher morale. Although the salary would not be increased, the workers are likely to feel more content in their working place when they feel that their safety is important for their employer and that he is willing to invest in order to provide them with a more friendly working environment.

Sick days / hospitalization / rehabilitation.

When an industrial accident occurs and a worker is injured he is usually rushed to a hospital. When it is a mild injury, the worker will be absent for about a week and the production line he was part of will generally stop jamming the whole process. In the case of a serious injury the implications for the factory are even worse. In this case the employee can be hospitalized for a number of months which would require the company to hire a new employee, teach him the line of work and pay two salaries on that single position. This is, with no doubt, a losing situation for the factory, not to mention if there happen to be multiple injured workers at the same time. On top of the financial lose, the workers motivation can be hurt on the basis of the feeling that they are not looked out for or protected.

Publications in the media about a worker being injured or killed in a certain factory can cause customers to avoid business with the certain place. The reason being that a lack of safety management could possible indicate a lack of quality management, therefore there is a chance the product would not be reliable.

In conclusion, factory owners and employers must see that safety management is an integral part of planning, manufacturing, marketing, storage and supply. Professional workers are safe workers. Good quality workers are safe workers. Loyal workers are workers who receive the means and legitimization to keep them safe. Safety management is worthwhile for the short run and certainly for the long run.

The issues of safety and hygiene are matters that every respectable organization nowadays must dedicate thought and resources to. The earliest recorded reference to this subject is found in the bible given to the Jewish nation. The Bible raises this issue to the level of holly laws, above the understandable importance of being healthy, protecting the environment and keeping safe. In that we understand the importance of these issues for our wellbeing and for the continuation of the human race (Or-Yarok, 2010).

In the section of the Torah “ki tetze” we are commanded “thy build a banister to your roof and you shall not store blood in your home” (Deuteronomy, 22:8). The Bible acknowledges the responsibility of a landlord regarding malfunctions in his house and he must be responsible for them. From that we can derive that factory managers, mayors, heads of organizations, etc., must all be accountable for things happening under their jurisdiction. This applies even if that manager had appointed a safety supervisor – the responsibility is basically his. Furthermore, the Bible emphasises the subject of hygiene and health as seen in the following example “thy stake shall be on your waist” (Deuteronomy, 23:14). From this commandment we can understand the importance of keeping clean and protecting the environment from littering. If this matter was important then, today it is even more imperative to think of these issues as the world is getting more crowded and the rising pollution is threatening to our lives. If each of us would not pay attention to these small things, we shouldn’t be surprised that our managers and leaders also neglect their responsibilities.

Even if the issues of safety and hygiene are set aside in favour of allegedly existential issues such as security and finance it is done without concrete justification; the number of casualties and injuries from pollution and accidents are much higher than the casualties of wars and terrorism acts. It is all a matter of education and awareness and in that field the exposure in the press and education system is greatly lacking.

Academic research regarding traffic accidents is required Traffic accidents are a result of the human factor, the road and the vehicle. Decreasing the number of accidents can be achieved only after analyzing all the factors and causes and taking into consideration factors as time of day, geographical location, etc. cutting down the number of accidents must be based on research derived from data and facts (Lotan, 2010).

Academic research can be conducted in three major ways: quantitative research, qualitative research and a research that combines these two methods.

Quantitative research is based on encoding data using statistics and finding relations between variables, between cause and effect and so forth. Using this kind of research you could strengthen or disprove the research hypothesis. Qualitative research is oriented to understand phenomena through the meaning people give them when they experience them. The data is usually collected through interviews and the main advantage is that the researcher can understand the phenomena in the most genuine way. A combined research unites these two methods therefore enjoying the advantages of both methods and eliminating.

some of the disadvantages in them. In practice, the researcher can use a theory to build a hypothesis and check it quantitatively, as well as conduct interviews and observations.

Research is necessary.

According to the annual report of the Israeli Police Research Division (2005-2011), conducting research is the only way we can monitor whether the government’s policy are actively implemented. Studies must be based on professional and up-to-date knowledge which would help providing answers for the field of traffic accidents. Follow-up studies will check the level of implementation of current programs and their effectiveness. Without this information, decision makers would not be able to determine an effective policy.

Nowadays, policy is determined using gut-feeling without proper examination of effectiveness. In the past decade, we are experiencing a continued decline in the number of studies in the field, which makes it harder to fight with accidents.

Research policy in the field of traffic accidents.

Research programs in the field should be long termed. Tendencies should be studied in long-term retrospect and comparisons should be made; all to improve the enforcement, education, infrastructure and government policy.

Conclusions. Scientific research (opposed to criminal research) characterizes three types of traffic accident data:

1) Data collection by police traffic accidents detectives for the purpose of building a national data base of causes and factors.

2) Investigating infrastructure (road) causes and mechanical causes.

3) In depth investigation following a multiple injury accident and/ or casualties

Summary.

a) Policy and legislation should be determined on the basis of quantitative academic research.

b) A reinforcement plan should be executed only on the basis of analyzing data regarding days, hours, location, type of road, driver profile, type of vehicle etc.

c) A national data centre should be established and be highly maintained.

d) Each state/region should be forced to perform research on traffic accidents in their area taking into consideration the culture and differences characterizing their residences.

e) Research in the field should be publicised, national wide, as a means of education.

f) Research must include criminal investigation.

g) Academic teaching regarding safety should be encouraged in all levels, even until the PHD degree

1. No direct relation can be confirmed between enforcement and the number of accidents.
2. There is no single body that manages safety in Israel.
3. Further studies are required which are unique in the field of safety.

Limitation – a difficulty to examine the direction and command of policemen over policemen.

Advantages – reduction of harm to human lives and damage to property.

Possible applications – with the resources presently available in the police force: personnel, mobility and electronic devices, enforcement can be done differently and better almost without additional resources of policemen and means.

References:

1. Maariv newspaper, main, internal news, Carmel, 2006.
2. Report, Hekart, S. & Gitelman, V. Indexes of road safety in Israel in comparison to Europe as part of the ETSC-PIN program, 2008
3. Bechor, S., Morik, S. & Gitelma, V. The Institute of transportation research – the Technion, May, 2012
4. Lotan, Z. head scientist of Or Yarok. Speed of driving: the need for management. Decade to Or-Yarok, 2010
5. Negbi-Partuk, O. "Playing with fire" – investing in safety is worthwhile. Annual convention on property – risk management, Nov. 2012
6. Or-Yarok, Or-Yarok Newsletter, 17, Oct. 2010
7. Israeli Police website, Research Department. Annual reports of 2005-201

УДК 316.64

старший преподаватель Муллаширов Руслан Нариманович
Крымский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Симферополь)

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятия «социальное взаимодействие» в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в области права. В ходе анализа научной литературы выявлены различные подходы к интерпретации данного понятия, определены основные аспекты его дифференциации. Содержание социального взаимодействия рассматривалось на основе точек зрения отечественных и зарубежных ученых. В результате исследования выявлено, что социальное взаимодействие трактуется как действия, процесс и обмен взаимообусловленными и взаимовлияющими действиями.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, действия, процесс, правовое взаимодействие, информация, ценности, общение, юрист.

Annotation. The article deals with the nature of the concept of "social interaction" in various spheres of human activity, including the field of law. During the analysis of scientific literature various approaches to the interpretation of this concept are revealed, the main aspects of its differentiation are defined. The meaning of social interaction was considered on the basis of the points of view of domestic and foreign scientists. The study revealed that social interaction is treated as an action, a process and as an exchange of interdependent and mutually influencing actions.

Keywords: social interaction, analysis, action, process, legal interaction, experience, information, values, communication, lawyer.

Введение. В современной ситуации интенсивного развития общества большинство категорий населения напрямую или косвенно связано с профессиональной деятельностью юристов. В свою очередь, юристу, работающему с различными категориями граждан, необходимо иметь не только широкий кругозор и высокий уровень гражданского сознания и ответственности, но и навыки профессионального общения и социального взаимодействия. Сфера социального взаимодействия юрисконсульта охватывает большое количество разнообразных межличностных контактов. В их процессе осуществляются определенные совместные действия, которые в дальнейшем приводят к новым контактам и взаимодействиям.

Социальные взаимодействия, являясь неотъемлемой частью всех сфер жизнедеятельности человека, проявляют в каждой из этих сфер определенные специфические черты и могут характеризоваться как политические, экономические, или иные, в том числе и как правовые взаимодействия.

Особо значимым в практической подготовке студентов-юрисконсультов является формирование готовности к взаимодействию с различными категориями участников профессиональных отношений. Значимым ресурсом в этом может выступить личностно-ориентированная практика, направленная на приобретение индивидуального опыта социального взаимодействия в процессе активной деятельности.

В связи с вышесказанным, актуальным с точки зрения профессиональной подготовки будущих юристов является рассмотрение сущности понятия «социальное взаимодействие».

Изложение основного материала статьи. В рамках обновления содержания Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) изменяются и требования к формируемым компетенциям будущих специалистов новой формации. Так, согласно проекту ФГОС ВО 3++ направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция, универсальной компетенцией УК-3 является способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. Современный юрист должен уметь работать в коллективе, общаться с коллегами, сотрудниками, клиентами, экспертами; обмениваться информацией и знаниями, а также иметь навыки публичных выступлений и участия в командных мероприятиях, встречах и конференциях.

В настоящее время научные исследования представлены разнообразными взглядами и суждениями по поводу интерпретации понятия «социальное взаимодействие», но, несмотря на их обширность, они существенно разнятся. Содержание института социального взаимодействия в своем большинстве раскрывается в теориях, но современные научные исследования предопределяют дальнейшее совершенствование данной категории в соответствии с возникающими факторами социальной реальности, которая опосредует процесс дальнейшего развития социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие является основополагающим и фундаментальным социологическим институтом, так как все социальные явления (социальные статусы, социальные роли, социальные отношения и т.д.) возникают лишь в процессе социального взаимодействия. В ходе социального взаимодействия между людьми происходит взаимообмен материальными и духовными ценностями, знаниями, информацией, опытом и т.д. Социальное взаимодействие может иметь различное содержание, может изменяться, может осуществляться прямо, непосредственно или опосредованно, но основа его всегда межсубъектна.

Философия, как наука которая является фундаментом понятийного аппарата всех наук, в качестве характеристики природы социального взаимодействия рассматривает взаимосвязанность и причинно-следственный характер воздействий или взаимодействий субъектов. Так, согласно взглядам Н.Л. Виноградовой, В.Е. Кемерова, Е.А. Филимоновой социальное взаимодействие – это процесс воздействия людей в их совместном бытии, это способ существования социального бытия, который обеспечивается посредством диалога субъектов, обуславливающий гармонизацию и единство социальных структур, направленный на определение общей стратегии действий личностей, общностей и социальных групп [4; 7].

На формирование института социального взаимодействия огромное влияние оказали научные исследования XX-XXI века, благодаря которым были выработаны понятие, формы, виды и способы социального взаимодействия. С одной стороны, социальное взаимодействие – это комплекс интегрированных действий, которые проявляются в сложных совместных социальных отношениях субъектов, с другой стороны, социальное взаимодействие – это процесс опосредованных или непосредственных воздействий объектов социума друг на друга, связанных циклической причинной зависимостью.

Бесценный вклад в развитие сущностной природы социального взаимодействия был сделан

П.А. Сорокиным, который исследовал социальное взаимодействие индивидов в обществе как макропроцесс. Согласно П.А. Сорокину, социальное взаимодействие – это общий мировой процесс, это определенное социальное явление, где реализуется обмен знаниями, коллективным опытом, понятиями, который характеризуется определёнными эмоциональными, когнитивными и волевыми процессами [14].

В соответствии с постулатами этнометодологии (Г. Гарфинкель, Д. Дуглас, А. Сикурел и др.), социальное взаимодействие представляется как речевая коммуникация между субъектами, повседневные действия и речь которых интерпретируется средствами данной коммуникации и выстраивает их жизнедеятельность на социокультурной основе [5].

Согласно принципу интерактивного подхода, социальное взаимодействие объясняется как закономерный коммуникативный процесс, происходящий благодаря применению символов (символический интеракционизм Дж. Мида) а также это коммуникативный процесс, посредством символов, в результате которого осуществляется взаимовлияние субъектов друг на друга.

Проанализировав социологические и философские научные разработки, посвященные изучению социального взаимодействия, следует отметить основные его признаки, которые также свойственны и правовому взаимодействию, но последнее дополняется еще своими специфическими юридическими особенностями. Итак, социальное взаимодействие в правовом контексте, во-первых, – это способ, при котором реализуются общественные связи, а во-вторых, это взаимообмен юридически значимой деятельностью (ее результатами), с помощью которого происходит взаимовлияние правовых субъектов на поведение, сознание и деятельность друг друга, в-третьих, правовое взаимодействие зависит от субъективных целей (потребностей, средств, интересов, и т.д.) и внешних (объективных) условий и факторов, в-четвертых, взаимодействие всегда носит информационный характер, так как информация и коммуникация соотносятся содержание и форма социального взаимодействия.

Как показал анализ трудов зарубежных ученых (Y.-Q. Li & Ch.-H. Liu; M. Hajhosseini, S. Zandi, S.H. Shabanan, Y. Madani, K. Gritter; S.K. Boys, S.Q. Quiring, E. Harris, C.A. Hagan; J. Slevin), в социальном взаимодействии значимым является взаимообмен действиями, навыки профессионального общения и коммуникативные технологии [17; 16; 15; 19].

В педагогической науке огромный вклад в выявление содержания понятия «социальное взаимодействие» внесли А.И. Аверьянов, Г.Ф. Арстангалеева, Л.В. Байбородова, И.Р. Гайнутдинова, М.В. Гуковская, Н.М. Кодинцева, Н.А. Корзинкина, Н.Г. Марченкова, Ю.В. Мозжалова, А.С. Мальцева, Л.Г. Осипова, Н.Ф. Радионова, Е.В. Харитонова, Е.П. Шигаева и др. В своих трудах А.И. Аверьянов определяет социальное взаимодействие как процесс взаимообусловленных и взаимосвязанных социальных актов (действий) субъектов (участников) общения, в основе которого лежит обмен эмоциями, информацией и происходит организация восприятия одного человека человеком» [1]. Согласно исследованиям Ю.В. Мозжалова, социальное взаимодействие – это сложный процесс, который включает процесс усвоения системы норм, знаний, социального опыта, ценностей и находящийся в зависимости от уровня развития его стратегических, эмоциональных и коммуникативных составляющих [10].

Значимыми в сфере подготовки бакалавров к социальному взаимодействию являются исследования Кандауровой А.В. и Курашевой С.В. Авторами предложена модель педагогической практики, направленная на развитие умений студентов конструировать социальное взаимодействие с различными категориями участников образовательных отношений [6].

Педагогические взгляды на исследуемую проблему представлены Ковчиной Н.В. Так, в трудах автора, сущность и содержание социального взаимодействия в профессиональной сфере охарактеризованы как непосредственные или опосредованные взаимосвязанные и взаимообусловленные действия, которые детерминированы потребностями работников организации в обогащении знаний и опыта, обмене информацией и ценностями, осуществлении совместной деятельности, рефлексии по ее преобразованию и направлены на совместное решение профессионально-ориентированных задач [8, с. 81]. Также Ковчиной Н.В. предложено понимание подготовки будущего бакалавра к данному взаимодействию как педагогического процесса, который направлен на освоение им совокупности знаний, умений, ценностей, опыта совместной профессионально-ориентированной деятельности, а также на активизацию взаимосвязанных, взаимообусловленных действий, отражающих сущность социального взаимодействия в профессиональной сфере [8, с. 82].

Пайгина Е.С. также уделяет внимание подготовке студентов к социальному взаимодействию, в частности, способам продуктивного социального взаимодействия будущих бакалавров социальной работы [11].

Последующий анализ содержания рассматриваемого понятия в юридической практике подтвердил мнение В.Ю. Панченко, что «правовое (юридическое) взаимодействие» как вид социального взаимодействия в наше время еще недостаточно исследовано [12]. Активное применение понятия «социальное взаимодействие» в юридической науке наряду с устоявшимися категориями и понятиями, дает возможность предположить, что социальное (правовое) взаимодействие в юридической сфере – это самостоятельное правовое явление в обществе, которое не может быть отнесено к иным явлениям, описываемым посредством других познавательных методов и конструкций.

В юридической литературе предложены подходы к раскрытию сущности правового взаимодействия как формы социального взаимодействия. Так, Р.А. Ромашов трактует социальное взаимодействие как отношение регламентированное правом, связывающее двух и более персонифицированных субъектов, которые реализуют свои интересы в рамках данного отношения [13].

Важно отметить, что с точки зрения профессиональной подготовки юристов сущностные характеристики профессионального взаимодействия как компонента социального взаимодействия, его социально-психологические условия и факторы, критерии, показатели и уровни оптимальности профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы представлены в работах Антиперович Е.Г. [2].

Особый интерес представляет исследование Крапивкиной О.А. о взгляде на дискурс как инструмент социального взаимодействия. Так ею выделены три формы социального взаимодействия в рамках юридической коммуникации на материале судебных шоу: дискурс различий, дискурс согласования и дискурс экспертного сообщества [9].

Выводы. Анализ научной литературы показал, что в современной науке понятие «социальное взаимодействие» не имеет четкой и однозначной формулировки, а имеющиеся трактовки, характеризуют

лишь его отдельные стороны. Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что социальное взаимодействие – это процесс непосредственных или опосредованных взаимообусловленных и взаимосвязанных действий двух и более субъектов взаимодействия, который направлен на обмен ценностями, опытом, информацией и на воплощение, реализацию общей совместной деятельности.

Важно отметить, что формирование навыков социального взаимодействия является неотъемлемой компетенцией в подготовке бакалавров, в том числе и по юриспруденции.

Литература:

1. Аверьянов А.И. Психолого-педагогические условия организации социального взаимодействия в театральном объединении подростков: дисс. … канд. пед. наук. – М., 1994. – 162 с.
2. Антиперович Е.Г. Критерии и показатели оптимального профессионального взаимодействия юристов // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. – 2016. – №6. – С. 55-59
3. Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 336 с.
4. Виноградова Н.Л. Социальное взаимодействие как объект философского анализа: дис. … канд. филос. наук. – Волгоград, 1999. – 156 с.
5. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. - Спб., 2007. – 335 с.
6. Кандаурова А.В., Курашева С.В. Подготовка бакалавров педагогики к социальному взаимодействию в период педагогической практики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 1 (27). – С. 83-87.
7. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 216 с.
8. Ковчина Н.В. Подготовка обучающихся вуза к социальному взаимодействию в профессиональной сфере // Научный журнал Дискурс. – 2016. – № 2 (2). – С. 80-85.
9. Крапивкина О.А. Опыт анализа дискурсивных практик как форм социального взаимодействия (на материале судебных телешоу) // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – № 46. – С. 21-30.
10. Мозжалова Ю.В. Формирование навыков социального взаимодействия у людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дисс. … канд. пед. наук. – М., 2007. – 182 с.
11. Пайгина Е.С. Моделирование формирования готовности к социальному взаимодействию у будущих бакалавров социальной работы в профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 143-146.
12. Панченко В.Ю. Правовое взаимодействие как вид социального взаимодействия: монография. – М.: Проспект, 2015. – 293 с.
13. Ромашов Р.А. Правовые состояния и взаимодействия: к вопросу о месте в категориальном аппарате юридической науки // Правовые состояния и взаимодействия: историко-теоретический, отраслевой и межотраслевой анализ: материалы VII международной научно-теоретической конференции (Санкт-Петербург, 1-2 декабря 2006 года). – СПб.: Санкт-Петербургский ун-т МВД России, 2006. – С. 3-8
14. Сорокин П.А. Система социологии / Питирим Александрович Сорокин. – М.: Астрель, 2008. – 1003 с.
15. Boys S.K., Quiring S.Q., Harris E., Hagan C.A. Social Work and Law Interdisciplinary Service Learning: Increasing Future Lawyers' Interpersonal Skills // Journal of Teaching in Social Work. – 2015. – №35 (4). – pp. 410-424
16. Hajhossein M., Zandi S., Shabanan S.H., Madani Y., Gritter K. Critical thinking and social interaction in active learning: A conceptual analysis of class discussion from Iranian students' perspective, // Cogent Education. – 2016. – №3 (1). URL https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2016.1175051.pdf (Дата обращения: 15.01.2019)
17. Li Y.-Q., Liu Ch.-H. The power of coworkers in service innovation: the moderating role of social interaction // The International Journal of Human Resource Management. – 2017. URL www.tandfonline.com/doi/full/ 10.1080/09585192.2017.1314310 (Дата обращения: 20.01.2019)
18. Slevin J. E-learning and the transformation of social interaction in higher education // Learning, Media and Technology. – 2008. – №33 (2). – pp. 115-126

Педагогика

УДК:378

доктор педагогических наук, доцент кафедры Нагоева Марина Ауесовна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры Ашхотова Ляна Аркадьевна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье затрагивается тема к формированию стремления к постоянному совершенствованию своих знаний, способностей, навыков и тем самым к расширению возможностей для успешной трудовой деятельности. Автором предложены условия формирования настойчивости, ответственности, самостоятельности, коллективизма, целеустремленности, решительности и других, которыми должны обладать специалисты.

Ключевые слова: самостоятельность, научные конференции, познавательная деятельность, студент, обучение.

Annotation. The article touches upon the theme of the formation of the desire for continuous improvement of their knowledge, abilities, skills and thus to expand the opportunities for successful work. The author proposes the

conditions for the formation of perseverance, responsibility, independence, collectivism, commitment, determination and others, which should have specialists.
Keywords: independence, scientific conferences, cognitive activity, student, training.

Введение. В настоящее время вузы нашей страны работают в условиях принципиальных изменений в концепцию подготовки специалистов с высшим образованием.

Изменение социально-политических условий внутри страны, связанное со все более расширяющейся демократизацией нашего общества, ставит перед вузами задачу коренного пересмотра стратегии воспитания и профессиональной подготовки специалиста, способного в новых условиях правильно анализировать и оценивать те или иные явления и на основе научного анализа и коллективного мнения принимать правильные решения. Решение этой проблемы возможно при условии органичной связи общественных наук со специальными предметами и конкретным производством. Само по себе это положение не новое, но оно требует нового переосмысления, применения прогрессивных форм и методов воспитания и обучения. Все, естественно, начинается с учебного плана.

Важная задача подготовки молодого поколения к трудовой и общественной деятельности в ключевых звеньях системы современного производства решается высшей школой. Вместе с тем классическая система высшего образования, родившаяся более века назад и просуществовавшая почти без изменения, сегодня справедливо подвергается критике.

Изложение основного материала статьи. С учетом переосмысления в настоящее время многих фактов нашей истории остро встает вопрос о пересмотре некоторых положений общественных наук, и с учетом этого необходимость издания новых учебных пособий. Без решения этой проблемы преподавателям обществоведам очень сложно будет осуществлять целенаправленную мировоззренческую подготовку. Ученые обществоведы работают в этом направлении и, очевидно, в недалеком будущем мы будем иметь новые учебные пособия, исключающие имеющееся сегодня дублирование в изучении отдельных тем. Устранению дублирования должна способствовать как внутрипредметная логика, так и логика расположения предметов в учебном плане [2].

Устранение дублирования позволит увеличить число часов для самостоятельного изучения отдельных тем общественных дисциплин. Сокращение же числа лекционных занятий (в разумных пределах) позволит увеличить число семинарских занятий, консультаций, диспутов, выездов па предприятия и других активных форм и методов обучения и воспитания.

К сожалению, преподаватели общественных дисциплин до последнего времени сталкиваются с большими трудностями в издании внутривузовских пособий по изучению отдельных тем или предметов (кроме программ по семинарским занятиям), что, естественно, сковывает творческую инициативу преподавателей и усложняет изучение общественных дисциплин. Если же учесть к тому же слабую полиграфическую базу многих вузов, затрудненный доступ к ней преподавателей и студентов (в отличие от вузов других социалистических стран), то становится ясным, какая сложная работа еще предстоит по перестройке уровня преподавания общественных дисциплин.

Разработанные в ряде вузов учебно-методические комплексы в силу перегруженности своего содержания в какой-то мере дискредитировали в общем-то хорошие идеи, заключенные в них: межпредметные связи, методическое обеспечение предметов, непрерывное экологическое, экономическое, правовое образование, усиление мировоззренческой направленности в преподавании общетеоретических и специальных дисциплин и т.д.

Представляется чрезвычайно актуальным продолжение этой работы и ее завершение в ближайшее время, а в последующем - совершенствование ее методического обеспечения. Важным организующим моментом в этом плане является правильное определение содержания научно-методической работы кафедр общественных наук, исходя из особенностей данного вуза и региона, в котором он расположен. Решение этих вопросов должны взять на себя советы кафедр общественных наук и соответственно скоординировать свою научно-методическую тематику с образовательными программами [3].

В последнее время на страницах периодической печати все чаще обсуждаются проблемы гуманитаризации образования. Представляется целесообразным на данном этапе слить решение проблем гуманитаризации с решением проблем мировоззренческой подготовки, но на более высоком качественном уровне.

Органическое единство обучения и воспитания отражается в процессах перехода знаний в убеждения, а убеждений в практические действия. В условиях вуза практические действия обучаемых и воспитуемых (студентов) проявляются в двух аспектах: в отношении к учебе и в отношении к общественной работе. Вопрос об отношении к учебе мы рассмотрим несколько ниже. Вопрос об отношении к общественной работе рассмотрим в аспекте деятельности кафедр общественных наук.

Большое значение для совершенствования преподавания общественных дисциплин имеют внутривузовские и межвузовские научно-методические конференции, регулярно проводимые в университетах [5].

Уровень качества подготовки специалистов сегодня определяется несколькими основными факторами: внутренними - качественным составом преподавателей, соотношением числа студентов и преподавателей (8:1) и материальной базой вузов; внешними - потребностью в специалистах (их перепроизводство или недостаток) и социальными условиями работы выпускников (обеспечение благоустроенным жильем, заработная плата и т.д.).

К основным субъективным факторам относятся: уровень организации учебного процесса и его научно-методическое обеспечение.

Анализ отсева студентов показал, что на первые два курса приходится большая его доля (на первом курсе больше, чем на втором). При этом нельзя сказать, чтобы требования преподавателей к студентам младших курсов были выше требований преподавателей к студентам старших курсов. Можно выделить две основные причины большого отсева на младших курсах: явно слабый контингент первого курса и трудная адаптация к условиям обучения в вузе. К сожалению, мы еще не научились дифференцировать отношение студентов к учебе по признакам: хочет учиться, но не может; хочет учиться, но ему сложно адаптироваться к условиям вуза; может, но не хочет; не может и не хочет - и всех их мы «причесываем», как говорится, «под одну гребенку». Не вызывает сомнения только четвертая группа отсеянных студентов. С остальными же

необходимо проводить дифференцированную работу, по крайней мере, в течение первых двух курсов, и по итогам экзаменов второго курса принимать окончим решение об отчислении.

Пытаясь разрешить проблему отсева на первом курсе, мы сформировали по ряду признаков «группы риска» внутри каждой студенческой группы и организовали для них дополнительные консультации и занятия по наиболее трудным для них предметам (физике, математике и т.д.). Безусловно, это требует дополнительных трудозатрат, дополнительного методического обеспечения, но на это необходимо идти.

В условиях проводимой в настоящее время аттестации вузов, в процессе которой проверяется выживаемость знаний у студентов, актуальным становится вопрос методического обеспечения системы текущего контроля знаний. Эта проблема может быть решена за счет кооперации усилий родственных вузов по созданию банка индивидуальных заданий как по курсам обучения (предметам), так и комплексных заданий по специальности. Организовать контроль знаний возможно на принципах автоматизированного вступительного экзамена, а результаты хранить в течение определенного времени (три-пять лет) в задаче «Текущий контроль» подсистемы АСУ «Контингент» с целью анализа динамики успеваемости (наряду с итогами сессии) по каждому предмету. Для такой оценки должна быть выработана специальная методика.

В совершенствовании научно-методического уровня преподавания своего предмета важным организационным мероприятием является опрос студентов по анкете «Преподаватель глазами студентов». Результаты анкетирования, даже в силу определенного несовершенства содержания самой анкеты, позволяют принимать конструктивные решения каждому преподавателю. Сохранение результатов анкетирования в подсистеме АСУ «Кадры» в течение ряда лет может характеризовать, естественно, относительно, рост педагогического мастерства преподавателей.

Анализируя отзывы организаций о качестве подготовки выпускников университета, по данным подсистемы АСУ «Выпускник» за последние годы, были определены общие недостатки, характерные для юридических специальностей: недостаточная практическая подготовка, слабая общественная активность и совсем слабая экономическая подготовка по инженерным специальностям. Последний факт подтверждается и тем, что большинство руководителей предприятий проявили слабую экономическую образованность в условиях перестройки экономики, а многие просто растерялись. Проблема повышения уровня экономической подготовки специалистов для всех специальностей сегодня выходит на передний план организации научно-методической работы в вузе. Здесь и вопросы просвещения всех преподавателей по проблемам экономики, и издание новых методических пособий (учебники, видимо, будут не скоро), и разработка планов непрерывной экономической подготовки, рассчитанных на весь период обучения, и ряд других мероприятий, в основе которых должна быть тесная связь с организациями.

Обычно на практических занятиях решается или разбирается несколько примеров на доске. В результате получается, что активно работает в течение всего занятия только небольшая часть студентов, остальные просто переписывают готовые решения с доски. Естественно, коэффициент полезного действия таких занятий очень низок не только потому, что не обеспечивается вовлечение всех обучаемых в активную познавательную деятельность, но и потому, что не создаются условия, необходимые для формирования у обучаемых профессиональных умений и навыков. Если же дать каждому студенту индивидуальное задание и создать условия для оперативного контроля со стороны преподавателя, то можно гарантировать, что все обучаемые будут работать самостоятельно и активно (это положение довольно часто встречается в методической литературе) [6].

Анализ документов о перестройке системы высшего и среднего специального образования в стране также показывает, что первоочередное внимание в них уделяется развитию творческих способностей будущих специалистов на основе дальнейшего совершенствования самостоятельной работы студентов; их непременного участия в научных исследованиях, в реальных проектных и конструкторско-технологических разработках; применения активных форм и методов обучения (семинарские и практические занятия, дискуссии, моделирование производственных и практических ситуаций).

Выводы. Так же еще раз подчеркнем актуальность качественной подготовки педагогического состава. С этой целью в вузе была проделана работа: введена непрерывная педагогическая практика, в некоторых вузах проведен раздельный прием на научно-педагогические и научно-производственные отделения, увеличено число часов на психолого-педагогические и методические дисциплины. Но этим вопросам еще предстоит большая научно-методическая работа с целью определения оптимального соотношения специальных дисциплин, а также по методическому обеспечению непрерывной педагогической практики. Во многих вузах по этим вопросам накоплен большой положительный опыт, который освещен на соответствующих конференциях.

Серьезная научно-методическая проблема возникла в связи с широкой компьютеризацией учебного процесса. Проведенная подготовка преподавателей в области использования ЭВМ в учебном процессе во многих случаях прошла формально по двум причинам: недостаточное техническое и методическое оснащение и низкий уровень преподавания.

Проблемы, связанные с использованием деловых игр, ситуационных задач, технических средств обучения и других форм и методов активизации познавательной деятельности студентов в обучении, достаточно полно освещены на страницах периодических журналов и в ряде научно-методических сборников. Тем не менее творческое отношение преподавателя к своему делу ежедневно порождает новые идеи по совершенствованию учебного процесса. Какие-то из них практикой утверждаются, другие же, не оправдав себя, отмирают.

Литература:

1. Ашхотова Л.А. Роль норм конституционного права в формировании правомерного поведения личности. // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 2. № 9. С. 127-129.

2. Башинская И.Г., Ашхотова Л.А. Практико-ориентированный подход к формированию профессиональных навыков в образовательных организациях системы МВД России. // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 4 (54). С. 119-122.

3. Коблов Ф.Ч. К вопросу о педагогическом мастерстве как составляющей основу обучения. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 189-191.

4. Коркмазов А.В. Понятие и представление о «смысле» как о фундаментальной составляющей характеристики личности. // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 54-55.

5. Коркмазов А.В. Роль личностно смысловой сферы в профессиональном развитии индивида. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 18-20.
6. Кучмезов Р.А. Педагогические основы повышения качества подготовки сотрудников МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 166-168.
7. Нагоева М.А. Самообразование курсантов в вузах системы МВД РФ. // В сборнике: Развитие науки и техники: механизм выбора и реализации приоритетов сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2019. С. 25-28.
8. Нагоева М.А. Самоподготовка важнейший компонент работы преподавателя. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 203-205.
9. Сурцев А.В. Самостоятельная подготовка слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 263-266.

Педагогика

УДК: 373.25

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна
Федеральное ГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
студентка Хасанова Диля Маликовна
Федеральное ГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы билингвизма детей и особенности психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

Представлены результаты исследования особенностей звукопроизношения дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи, проведенного на базе дошкольных образовательных учреждений г. Оренбурга: МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 205» и МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №13».

Полученные данные позволили сделать вывод, о своеобразиии нарушений звукопроизношения у старших дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи III уровня, необходимости и значении психолого-педагогического сопровождения таких обучающихся в условиях логопедического пункта.

Ключевые слова: билингвизм, звукопроизношение, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article discusses the problems of bilingualism of children and the features of psychological and pedagogical support of older preschoolers who have a general underdevelopment of speech of the III level. The results of a study of the features of sound pronunciation of preschool bilingual children with general underdevelopment of speech conducted on the basis of pre-school educational institutions of the city of Orenburg are presented: MBDOU “Kindergarten of combined type No. 205” and MBDOU “Kindergarten of combined type No. 13". The data obtained allowed us to conclude that the peculiarities of sound disturbances in senior bilingual preschool children with a general underdevelopment of speech of level III, the need and importance of psychological and pedagogical support for such students in a speech therapy center.

Keywords: bilingualism, sound pronunciation, general underdevelopment of speech, senior preschoolers with general underdevelopment of speech of the III level, psychological and pedagogical support.

Введение. Наша страна является многонациональной, где в каждом субъекте Российской Федерации живут люди различных национальностей. «В России проживают 150, а по некоторым данным даже до 200 национальностей. У каждой из них свои языковые и культурные традиции» [7, с. 5].

Оренбургская область как один из субъектов РФ не является исключением. Область имеет свое уникальное расположение (граница между Европой и Азией), исторические и экономические особенности, является многонациональным регионом. По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года в области проживают люди 126 национальностей (русские, татары, казахи, украинцы, башкиры, мордва, чуваши, немцы и др.).

В условиях мультикультурной и многоязычной жизни в регионе увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия или билигвизма (дети мигрантов, вынужденных переселенцев, дети из смешанных семей).

Первичным звеном отечественной системы образования является дошкольные образовательные организации. Согласно ФГОС дошкольного образования одной из целей его является обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении данного вида образования.

В нашей стране дети, имеющие нарушения речи, билингвы в том числе, как правило, прикрепляются к логопунктам либо зачисляются в дошкольные учреждения комбинированного или компенсирующего видов. Вполне очевидно, что специалистам, осуществляющим коррекционно-развивающую работу необходимо быть компетентным в вопросах понимания сущности и природы билингвизма, сопровождения таких обучающихся в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. В отечественной науке широко используются такие понятия как «двуязычие» и «билингвизм». О.А. Литвинова [6, с. 265] указывает на то, что «параллельное употребление терминов «билингвизм» и «двуязычие» в русистике считается общепринятым».

В словаре Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина [1, с. 30] «билингвизм» определяется как: «1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками. 2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках». Соответственно билингв - это лицо, владеющее двумя языками. Механизм билингвизма заключается в умении легко переходить с одного языка на другой [1].

О.А. Литвинова [6, с. 173] пишет: «Изучение научных работ, посвященных проблеме билингвизма, позволяет говорить о двух основных подходах к названному явлению: узком и широком. Первый подход предполагает понимание билингвизма как владения двумя языками в равной степени; второй - как владения

двумя языками вне зависимости от уровня знания второго языка».

Мы разделяем позицию автора о том, что билингвизм представляет собой сложное и многоаспектное явление, имеющее не только собственно языковую (речевую), но и социальную природу, охватывающее как психологические, так и культурологические аспекты.

Существуют различные основания классификации носителей билингвизма (билингвов) на основе таких критериев, как: языковые компетенции, сфера употребления языков, степень овладения языками и баланса в их использовании, развития языковых компетенций во времени, возраста и др. [6, с. 175].

Так, А. Буало выделил 2 вида билингвизма: естественный (бессознательный) - знание двух языков приобретается при постоянном пребывании в различных языковых средах) и искусственный (возникает в результате обучения).

Отечественный исследователь Е.М. Верещагин [2] выделяет два критерия классификации билингвизма, представленные в таблице 2.

Таблица 1

Виды билингвизма по Е.М. Верещагину

Критерий	**Виды билингвизма**		
1. Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения	*рецептивный* - билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе	*Репродуктивный* - билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное	*продуктивный (производящий)* - билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их
2. По соотнесенности двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать	*чистый* (например, в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык)	*смешанный,* при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь	
независимо друг от друга, или могут быть связаны между собой во время акта речи			

Теоретический анализ научных работ и педагогической практики (А.В. Харенкова [12] и др.) показывает, что существует две противоложных позиции в отношении влияния билигвизма на речевое развитие ребенка (таблица 2).

Таблица 2

Влияние билингвизма на речевое развитие ребенка

Влияние билингвизма	
Положительное	**Отрицательное**
1. Раннее освоение ребенком второго языка повышает его способности к овладению языком в полной объеме и с естественным произношением. 2. Билингвизм позитивно отражается на развитии памяти, умении анализировать явления языка. Полноценно развивающиеся билингвы, нередко, хорошо учатся в школе, лучше усваивают абстрактные науки, языки. 3. Билингвизм расширяет возможности для получения качественного образования, как на родине, так и за ее пределами.	1. Билингвизм является фактором риска возникновения нарушений речи. Процесс освоения сразу двух языков обусловлен ситуацией, когда одна (доминирующая) языковая система влияет на вторую, в итоге происходит их смешение, которое приводит к ряду речевых и языковых трудностей (нарушения звукопроизношения на обоих языках, появление акцента, неправильное использование грамматических конструкций, трудности при овладении письмом и чтением). 2. Билингвизм в раннем возрасте нередко является причиной переутомления ребенка и может приводить к различным срывам в работе центральной нервной системы (заикание и др.). 3. Если речь полноценно не сформирована ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления, что может привести к психологическим проблемам личностного развития (трудности социальной адаптации, речевая инактивность, ощущение неполноценности, повышенная тревожность, агрессивность).

На основании анализа данных позиций и с учетом онтогенеза развития речи детей-билингвов условно разделяют на 3 группы: имеющие патологические речевые расстройства, не имеющие патологических нарушений, имеющие нарушения физиологического характера, обусловленные этапом речевого развития (неплавность речи, незрелость речевых артикуляций и фонетико-фонематического восприятия) [12].

Для современной логопедии проблема билингвизма не нова, но в настоящее время представляет особый научный и практический интерес. Исследователи (Л.И. Белякова, Е.О. Голикова [Цит. по: 4]) обращают внимание на то, что наличие двух активных языков в семье может оказывать негативное влияние на

формирование речи у ребенка или при наличии у него исходных речевых расстройств, обостряет проблему речевого развития.

Именно билингвизм нередко рассматривается как одна из основных причин появления специфичных ошибок в русском языке (в устной речи и при письме), которые обусловлены как своеобразием взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития [7].

Исторически сложилось в нашей стране то, что языком межнационального общения является русский, поэтому речевая коммуникация у детей с билингвизмом осуществляется по законам этого языка.

Анализ психолого-педагогической практики показывает, что уровень владения русским языком у детей-билингвов различен: от небольших нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи.

В своей научной работе Э.Г. Касимова [3, с. 7] пишет: «Своевременное выявление и коррекция фонетико-фонематического недоразвития в условиях билингвизма может быть осуществлена только на основе отграничения проявлений межязыковой интерференции от первичных речевых расстройств». Соответственно, при обследовании данной категории детей необходимо учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям языка.

Среди дошкольников с речевой патологией дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу. В дошкольном возрасте у детей с ОНР наиболее распространенного III уровня процесс звукопроизношения является незавершенным. Существенная особенность фонематического недоразвития этой категории дошкольников состоит в несформированности процессов дифференциации звуков, у них отмечаются также: нестойкие замены, при которых звук проговаривается по-разному в различных словах; смешение звуков и др. [9].

Нарушения звуко-слоговой структуры слова обнаруживаются во время выполнения таких заданий, как нахождение присутствия или отсутствия звука в слове, придумывание слова на заданный звук, различение картинок к словам паронимам и др.

В научных трудах Л.И. Беляковой, Е.О. Голиковой, О.Б. Иншаковой, С.Б. Фаейд [Цит.по: 4] обращается внимание на то, что для детей с общим недоразвитием речи фактор билингвизма является отягощающим.

В ряде научных работ (Н.Ю. Протасова [10] и др.) отмечается, что у детей-билингвов с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается специфика нарушений звукопроизношения, связанная с неразличением акустических образов аналогичных звуков из разных языков.

Помимо нарушений звукопроизношения у детей-билингвов имеются и другие характерные нарушения речи, обусловленные билингвизмом:

- непонимание некоторых грамматических явлений (при отсутствии таковых в родном языке);
- из-за небольшого словарного запаса нередко возникает ситуация непонимания или плохого понимания словесной инструкции, что приводит к усложнению и замедлению восприятия речи логопеда, психолога или педагога в ходе осуществления коррекционно-образовательного процесса.

В этой связи нами было осуществлено исследование особенностей звукопроизношения дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи III уровня на базе дошкольных образовательных учреждений г. Оренбурга: МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 205» и МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №13».

В исследовании участвовало 30 билингвов старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с общим недоразвитием речи III уровня. Испытуемые воспитываются в семьях, относящихся к двум большим языковым группам: славянской и тюркской. Количество детей из русско-украинских, русско-белорусских семей составлило 52% от всей выборки, из русско-татарских, русско-узбекских, русско-казахских семей соотвественно - 48 %.

Для обследования были использованы серии экспериментальных заданий методики «Обследование звукопроизношения» М.Ф. Фомичевой [11].

В целом, по всей выборке мы отметили, что количество нарушенных групп звуков составляет от 1 до 5 групп (свистящие, шипящие, сонорные, заднеязычные и губные звуки).

В ходе проведения исследования были выявлены нарушения звукопроизношения у каждого воспитанника логопедической группы. Результаты некоторых испытуемых, воспитывающихся в разных по национальному составу семьях, представлены нами в таблице 3.

Таблица 3

Нарушенные звуки у дошкольников-билингвов

Хумаюн И. (русско-узбекская семья)	С	С’	З	З’	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Й	Л	Л’	Р	Р’
	Х	Х’	К	К’	Г	Г’	М	М’	Н	Н’	Б	Б’	П	П’
	А	И	Э	Ы	О	У	Т	Т’	Д	Д’	В	В’	Ф	Ф’
Азамат И. (русско-казахская семья)	С	С’	З	З’	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Й	Л	Л’	Р	Р’
	Х	Х’	К	К’	Г	Г’	М	М’	Н	Н’	Б	Б’	П	П’
	А	И	Э	Ы	О	У	Т	Т’	Д	Д’	В	В’	Ф	Ф’
Артем Г. (русско-татарская семья)	С	С’	З	З’	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Й	Л	Л’	Р	Р’
	Х	Х’	К	К’	Г	Г’	М	М’	Н	Н’	Б	Б’	П	П’
	А	И	Э	Ы	О	У	Т	Т’	Д	Д’	В	В’	Ф	Ф’
Дарья Т. (русско-украинская семья)	С	С’	З	З’	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Й	Л	Л’	Р	Р’
	Х	Х’	К	К’	Г	Г’	М	М’	Н	Н’	Б	Б’	П	П’
	А	И	Э	Ы	О	У	Т	Т’	Д	Д’	В	В’	Ф	Ф’
Илья Г. (русско-белорусская семья)	С	С’	З	З’	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Й	Л	Л’	Р	Р’
	Х	Х’	К	К’	Г	Г’	М	М’	Н	Н’	Б	Б’	П	П’
	А	И	Э	Ы	О	У	Т	Т’	Д	Д’	В	В’	Ф	Ф’

* Нарушенные звуки выделены серым цветом

Анализ результатов обследования звукопризносительной стороны речи показал, что у детей из русско-татарских, русско-узбекских и русско-казахских семей в основном наблюдаются нарушения группы сонорных звуков [р], [л], [м], [н] и их мягких форм. Эти фонемы в тюркских языках произносятся иначе чем в славянских. Во многом это также обусловлено и тем, что существует ряд артикуляционно-акустических особенностей, свойственных данной языковой группе: положение органов артикуляционного аппарата немного отличается от аналогичного в славянской языковой группе, мышцы более напряжены, воздушная струя резче, произносимые звуки почти сразу же переходят в сочетаемые с ними гласные звуки, т.е. артикуляционные позы сменяются очень быстро, а значит, и звуки произносятся быстро.

У дошкольников-билингвов, воспитывающихся в русско-украинских и русско-белорусских семьях, в ходе исследования были выявлены нарушения группы заднеязычных звуков ([к], [г], [х] и их мягких форм. Это также обусловлено определенными артикуляционно-акустическими признаками звуков, в частности, кардинально отличающимся положением органов артикуляционного аппарата при произношении. Так, в русском языке звук [г] - твердый (взрывной), а в белорусском и украинском звук [г] фонетически составляет пару звуку [х]. К тому же в отличие от русского, но как и в некоторых других языках славянской группы, падежное окончание «-ого» не произносится со звуком [в].

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что у детей-билингвов с общим недоразвитием речи III уровня имеются нарушения звукопроизношения, и они нуждаются в дальнейшем психолого-педагогическом сопровождении.

«Дошкольники с общим недоразвитием речи нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Это обусловлено также и тем, что, несмотря на то, что часть из них до поступления в школу получают логопедическую и психологическую виды помощи, у некоторых детей возникают трудности в процессе обучения в общеобразовательной организации» [8, с. 131].

Целью психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников-билингвов с ОНР III уровня, по нашему мнению, является создание оптимальных условий для развития личности ребенка и подготовка к дальнейшему обучению в школе.

Психолого-педагогическое сопровождение как система деятельности специалистов, работающих с дошкольниками-билингвами с ОНР в логопедической группе, как правило, организуется и координируется как по форме (наличие партнерского отношения, понимание интересов и профессиональных задач), так и по содержанию (координация деятельности, создание совместных программ и т.п).

В процессе психолого-педагогического сопровождения, логопед является основным организатором и координатором взаимодействия специалистов с такими воспитанниками, оказывает необходимую логопедическую помощь, определяет их речевые особенности и возможности, динамику и качество коррекционной работы.

В работе с этими детьми основными задачами являются следующие: формирование правильного произношения, воспитание артикуляционных навыков, фонетико-фонематической стороны речи, слоговой структуры; обогащение и уточнение словаря; совершенствование связной речи; практическое усвоение грамматических средств языка; подготовка к обучению грамоте и овладение элементами грамоты [9].

Воспитатель логопедической группы закрепляет у детей-билингвов, формируемые логопедом речевые навыки, активно взаимодействует с родителями воспитанников.

Педагог-психолог изучает психологические особенности таких дошкольников (познавательное и личностное развитие, поведение), на основе полученных данных осуществляет развивающе-коррекционную работу.

Выводы. Результаты проведенного исследования, позволяют сделать ряд выводов:

1. У дошкольников-билингвов наблюдается смешение и неразличение акустических образов аналогичных звуков из разных языков (интерференция).

2. У детей из русско-татарских, русско-узбекских и русско-казахских семей преимущественно наблюдаются нарушения группы сонорных звуков [р], [л], [м], [н] и их мягких форм.

3. У дошкольников-билингвов, воспитывающихся в русско-украинских и русско-белорусских семьях, в ходе исследования были выявлены нарушения группы заднеязычных звуков (ˈк], ˈг], ˈх] и их мягких форм.

4. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников-билингвов значительно повышает эффективность процесса коррекции общего недоразвития речи, психолого-педагогического воздействия на детей в целом, позволяет преодолеть многие трудности и проблемы, получить желаемый результат в речевом развитии каждого ребенка с ОНР.

Таким образом, специалисты, работающие с такими дошкольниками, должны учитывать при организации коррекционного процесса особенности психического и речевого развития детей-билингвов, которые находятся в иной языковой среде, принимать во внимание природу билингвизма, особенности культуры другого языка.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Верещагин, Г.М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Текст] / Г.М. Верещагин. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - 160 с.

3. Касимова, Э.Г. Формирование произношения у башкирских детей 6-8 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием: автореф. дис. ... кан.пед. наук: 13.00.03 [Текст] / Касимова Эльза Гумеровна. - М.: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования, 2003 - 23 с.

4. Козырева, О.А. Билингвизм как междисциплинарная проблема [Текст] / О.А. Козырева // Вестник ТПГУ. - 2013. - № 13 (141). – С. 150-152.

5. Коновалова, Е.А. Проблема определения билингвизма: ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского [Текст] / Е.А. Коновалова. - 2011. - Т. 24(63). - Ч. 1. - № 1. - С. 263-271.

6. Литвинова, О.А. Билингвизм как комплексное явление [Текст] / О.А. Литвинова // Известия ВГПУ. - № 1 (270). - 2016. – С. 173-176

7. Микляева, Н.В. Дети-билингвы в детском саду: методическое пособие / Н.В. Микляева, Л.Р. Давидович, Ю.В. Микляева. – М.: Сфера, 2016. – 128 с.

8. Насибуллина, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к обучению в школе [Текст] / А.Д. Насибуллина, М.А. Польшина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С. 130-134.

9. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2002. – 200 с.

10. Протасова, Е.Ю. Проблемы двуязычия и многоязычия [Текст] / Е.Ю. Протасова. - М.: Наука, 2000. – 359 с.

11. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Практикум по логопедии [Текст]: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» / М.Ф. Фомичева. - М.: Просвещение, 1989. - 239 с.

12. Харенкова, А.В. Анализ речевого развития дошкольников-билингвов [Электронный ресурс] / А.В. Харенкова // Проблемы современного образования. - № 2. – 2013. – С. 160-167. - Режим доступа: http://www.pmedu.ru

13. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм и развитие бикультуральности [Текст] / Г.Н. Чиршева. - Череповец: Вестник Череповецкого государственного университета, 2010. - Т. 4. – С. 54-57.

Педагогика

УДК:376.5

кандидат педагогических наук, доцент Невзорова Анна Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНЕЙНОГО АЛГОРИТМА НАВЫКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме преодоления школьной дезадаптации. Рассмотрено понятие школьной дезадаптации в современных психолого-педагогических исследованиях. Дан анализ возможных способов коррекции школьной дезадаптации в связи с ее причинами. Охарактеризована технология линейного алгоритма навыков социализации, выявлены ее преимущества и возможности использования в младшем школьном возрасте. Представлены ход и результаты эмпирического исследования коррекции школьной дезадаптации у младших школьников с помощью технологии линейного алгоритма навыков социализации.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, коррекция, педагогическая технология, линейный алгоритм навыков социализации, младший школьник.

Annotation. The article is devoted to the problem of overcoming school disadaptation. The concept of school disadaptation in modern psychological and pedagogical researches is considered. The analysis of the possible ways of correction of school disadaptation in connection with its causes. The technology of linear algorithm of socialization skills is characterized, its advantages and possibilities of use in primary school age are revealed. Presented the progress and results of the empirical study of correction of school disadaptation in elementary school students with the help of technology linear algorithm of socialization skills.

Keywords: school disadaptation, correction, pedagogical technology, linear algorithm of socialization skills, elementary school student.

Введение. Проблема дезадаптации является достаточно изученной в психолого-педагогических исследованиях, являясь предметом изучения целого спектра научных направлений (специальной педагогики и психологии, дефектологии, коррекционной педагогики и др.). В связи с этим, дезадаптация может рассматриваться под разными углами зрения в зависимости от целей исследования. В то же время, в общеобразовательной практике данная проблема зачастую остается весьма актуальной по нескольким

причинам. Во-первых, это введение инклюзивного образования на всем образовательном пространстве нашей страны, что предполагает обучение детей с разнообразными особенностями развития в массовой школе. Во-вторых, это неготовность школьных учителей с базовым педагогическим образованием решать специфические проблемы обеспечения индивидуальных условий обучения и воспитания детям с особыми образовательными потребностями. В-третьих, несмотря на имеющиеся фундаментальные исследования в данной научной области, отсутствие системы работы с дезадаптированными школьниками в общеобразовательной школе. Профессиональный стандарт педагога предполагает сформированность соответствующих компетенций у учителей; кроме того, программы высшего педагогического образования постепенно перерабатываются с учетом новых требований. Тем не менее, проблема дезадаптации в практике образования по-прежнему остается актуальной. Цель данной статьи – представить апробированный в эмпирическом исследовании вариант решения проблемы школьной дезадаптации первоклассников. Примененная в рамках исследования технология является доступной для педагогического коллектива и применимой в массовой практике.

Изложение основного материала статьи. Дезадаптация – состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации. Дезадаптация рассматривается как промежуточное состояние здоровья человека в общем спектре состояний от нормы до патологии. Учеными выделены виды дезадаптации: психическая, психологическая, социальная. Школьная дезадаптация – невозможность школьного обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует [16]. Школьная дезадаптация, проявляющаяся в затруднениях в процессе учебной деятельности, в различных явлениях учебно-воспитательного характера, рассмотрена в ряде работ [4, 12, 2]. Особенностями и факторами, которые могут быть как причинами, так и следствием школьной дезадаптации, занимались В.Е. Каган, П.М. Якобсон и др. [6, 7, 20]. Проблемам, касающимся непосредственно детей группы риска, в русле социализации на современном этапе трансформации общества посвящены работы Л.Ф. Обуховой, М.Р. Битяновой, др. [14, 1].

Проблему школьной дезадаптации необходимо отнести к одной из наиболее серьезных педагогических проблем, требующих поисков продуктивного решения на практическом уровне. Последствия дезадаптации могут выражаться, чаще всего, в потере интереса к школе, отсутствию мотивации, неуспеваемости, нарушениях поведения. Проблема школьной дезадаптации рассматривается неоднозначно. Анализ психолого-педагогических исследований позволяет выделить следующие основные позиции в отношении этого явления, которые базируются на разном понимании причин дезадаптации:

- как нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами [17];
- как многофакторный процесс снижения и нарушения способности ребенка к обучению в следствие несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям [5];
- как преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам; в качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации анализируется несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям их удовлетворить [10];
- как сложное социально-психологическое явление, суть которого составляет невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения «свое место», на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализаци;. Основной вектор этого подхода направлен на психическое состояние ребенка и на психологический контекст взаимозависимости и взаимообусловленности складывающихся в период обучения отношений; школьная дезадаптация понимается как проблема человеческих отношений в особой социальной (школьной) сфере [19].

Многообразные проявления школьной дезадаптации выступают вариантами защитных адаптивных реакций, и ребенок нуждается в максимальной и грамотной поддержке на пути своего адаптационного поиска.

В нашем исследовании мы придерживались социально-психологической точки зрения на школьную дезадаптацию. С этих позиций, школьная дезадаптация в младшем школьном возрасте обусловлена переживанием детьми возрастного кризиса, поиском для себя нового места в социальном пространстве человеческих отношений, неосознанностью своих возможностей, влиянием семейной обстановки, внутрисемейных отношений, родительского воспитания.

В образовательной практике в коррекционных целях используются технологии психолого-педагогической помощи, поддержки и сопровождения дезадаптированных младших школьников, при этом выбор подходящей технологии осуществляется в связи с выявленными причинами и сложностью индивидуальной ситуации развития. Психолого-педагогическая помощь, как наиболее оперативный способ организации коррекционной работы может использоваться в случаях, не отягченных серьезными медико-биобогическими и социально-педагогическими причинами. В качестве одного из вариантов психолого-педагогической помощи с целью коррекции школьной дезадаптации может выступать технология линейного алгоритма навыков социализации (далее – ЛАНС).

В качестве причин дезадаптированности младших школьников выступают трудности в приспособлении к новым условиям жизнедеятельности, новому коллективу, новым требованиям к познавательному развитию и поведению. Процесс адаптации особенно важен для первоклассников. От его результатов зависит успех ученика на протяжении всей школьной жизни [13].

Правильная и эффективная организация психолого – педагогической помощи дезадаптированному ребенку требует соблюдения определенных научных принципов, а именно – разложение комплексных действий на операции и поэтапное овладение последовательностью операций [18, 9].

Линейный алгоритм навыка социализации – это алгоритм действий, которые можно представить в виде схемы или словесной записи. Технология проста и понятна в использовании при работе не только с детьми нормального развития, но и с детьми с особенностями развития. ЛАНС позволяет ребенку освоить самостоятельные действия по самообслуживанию, гигиене, обеспечению организационной стороны

обучения. Эта технология пригодна для дезадаптированных детей в связи с тем, что в подобной ситуации дети сталкиваются, прежде всего, с трудностями в усвоении первичных социальных навыков [11]. К таким навыкам относятся элементарные способы обеспечения собственной безопасности, ориентации на местности, а также элементарные навыки социального взаимодействия.

Технология ЛАНС может быть направлена и на работу с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Она может успешно использоваться родителями таких детей, воспитателями в дошкольных учреждениях, учителями начальных классов, а также учителями-логопедами.

Алгоритм — система решения определенных заданий, предписывающая строго правильную последовательность операций, выполнение которых приводит к одинаковому результату [18]. Для разработки линейного алгоритма социализации необходимо разработать точные правила строго последовательных действий и операций обучающегося, выполнение которых гарантированно приведет к необходимому (заданному) результату. ЛАНСы — это алгоритмы действий, которые можно представить в виде схемы или словесной записи. Схема алгоритма — это его графическое наглядное представление. Наглядное представление необходимо для дублирования словесных инструкций, что особенно актуально для детей, имеющих нарушения интеллектуального развития. ЛАНСы характеризуются следующими признаками: детерминированность или строгая определенность; конструктивность; однозначность; результативность; дискретность; понятность критериев алгоритмизации обучения.

Алгоритмизация предполагает составление алгоритмических предписаний. Они адресуются обучающемуся, который получает указания (команды) о точном выполнении операций: это могут быть правила решения, а могут быть, например, последовательные команды овладения социальными навыками и компетенциями. Технология построения линейного алгоритма навыков социализации состоит в том, что сначала определяется навык социализации, актуальный для ребенка определенного возраста и развития, затем данный навык разбивается на совокупность умений ребенка; все необходимые умения выстраиваются в логической последовательности по мере их выполнения; происходят многократное повторение последовательности (алгоритма) и его закрепление.

Эмпирическое исследование проводилось среди учащихся первого класса в количестве 22 человек из них 12 мальчиков, 10 девочек. Целью исследования явилась проверка предположения о возможности коррекции школьной дезадаптации в процессе оказания психолого-педагогической помощи дезадаптированным младшим школьникам с использованием технологии ЛАНС. Диагностика школьной дезадаптации младших школьников поводилась с помощью методики «Домики» О.А. Ореховой и методики определения уровня адаптации Л.М. Ковалевой, Н.Н. Тарасенко [15, 8]. По результатам двух методик мы выявили 7 детей, среди них 5 мальчиков и 2 девочки, у которых значительно проявляются признаки школьной дезадаптации, причем у одного ученика на уровне серьезной степени и у шести – на уровне средней степени дезадаптации. В беседе с классным руководителем мы выяснили проявления школьной дезадаптации у каждого из этих учеников, которые можно совокупно сгруппировать следующим образом:

- несоответствие чувств, эмоций, аффектов личности обстоятельствам, времени и месту;
- неспособность в большинстве случаев контролировать и подавлять свои эмоциональные проявления;
- невозможность пожертвовать своими индивидуальными интересами;
- затрудненное установление контактов с другими людьми;
- неспособность выполнять свои обязанности, связанные с ролями в различных социальных группах.

Причины школьной дезадаптации оказались у всех детей разные, причем у четверых детей ярко выражен один воздействующий фактор, в одном случае в качестве такого фактора выступает нарушение интеллектуальной деятельности, в двух случаях – это низкая мотивация учебной деятельности, и еще в одном – гиперкинетический синдром. У троих детей причинами дезадаптации являются совокупность факторов: в первом случае – невротические симптомы вместе с нарушениями интеллектуальной деятельности, во втором случае – инфантилизм и невротические симптомы, в третьем – инфантилизм совместно с гиперкинетическим синдромом.

Коррекция школьной дезадаптации приводилась с учетом индивидуальных особенностей детей, их социально-психологической ситуации развития. Индивидуализация выражалась в установлении контакта с каждым ребенком в отдельности, выборе способа взаимодействия, создании максимально благоприятной психологической атмосферы в общении и взаимодействии. Программа коррекционной работы включала систему действий, направленных на создание комфортных и благоприятных условий учебно-воспитательного процесса и формирование у детей социальных навыков. В реализации программы была организована слаженная работа, взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса: учителей первых классов, учителей-предметников, работающих в первых классах, администрации школы, психолога, медицинского работника школы, воспитателей, социального педагога, логопеда, родителей. Реализация технологии ЛАНС осуществлялась в процессе специальных занятий, интегрированных в программу коррекционной работы. Младшими школьниками совместно с учителем были разработаны и последовательно освоены разнообразные алгоритмы, среди которых, например, такие, как «Я готовлюсь к уроку», «Мой безопасный маршрут в школу», «Я собираю портфель», «Поход в столовую» и др. Групповые занятия преследовали цель создания условий для того, чтобы дети могли адаптироваться в группе сверстников и в школе, освоить нормы и требования школьного социума. Коррекционная работа проводилась в течение полугода с октября по март. Алгоритмы оказались удобны для освоения детьми. Осваивая сложный навык поэтапно, повторяя последовательность операций много раз, дети получали опыт новых для них способов поведения. Порционная организация операций в алгоритме соответствовала физическим и психическим возможностям детей, объему оперативной памяти, специфике волевой сферы; позволяла без перенапряжения достигать положительных результатов, что сопровождалось эмоциональным подкреплением формируемых навыков. Контрольный срез показал следующие результаты коррекционной работы. Ученик, демонстрировавший до формирующей работы серьезную степень дезадаптации, показал среднюю степень; из остальных шести детей с разными показателями средней степени дезадаптации до реализации коррекционной программы, четверо остались в той же категории со средней степенью, но их показатели значительно улучшились, двое детей продемонстрировали норму, т.е. отсутствие признаков дезадаптации. Таким образом, у всех семи детей была отмечена положительная динамика адаптационных возможностей.

Выводы. Результаты применения технологии ЛАНС доказали эффективность работы в процессе коррекции дезадаптации первоклассников. Полученные результаты исследования позволили сформулировать

следующие рекомендации: при поступлении детей в первый класс необходимо проводить комплексную диагностику психологического и личностного развития младших школьников, на ее основе осуществлять профилактическую и коррекционную работу с детьми, использовать результаты диагностики с целью оказания помощи детям по преодолению выявленных проблем, осуществлять поиск вариантов психолого-педагогической помощи дезадаптированным детям при взаимодействии учителей, школьного психолога, родителей. В данном исследовании положительную роль сыграло участие студентов выпускного курса по профилю начальное образование в организации коррекционной работы. Кадровые ресурсы школы ограничены штатным расписанием, пределами финансирования и выступают барьером в реализации коррекционных программ. Взаимодействие вуза и школы – оптимальный способ решения проблем работы с детьми, требующими особого внимания, когда под руководством педагогического коллектива школы и преподавательского состава вуза разрабатывается комплекс необходимых мероприятий, а при участии студентов этот комплекс реализуется в непосредственной индивидуализированной работе с младшими школьниками.

Литература:

1. Азарова Т.В., Битянова М.Р. Развивающая работа психолога на этапе адаптации детей к школе // Мир психологии. 2006. № 1. С. 147.
2. Безруких М.М. Система неадекватных требований как ключевой риск нарушения психического здоровья // Современное поле семейной психотерапии материалы научно-практической конференции. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; под ред. Е.Ю. Чеботаревой. 2017. С. 36-40.
3. Бобылева Н.И. Социальная дезадаптация и девиация: нарушения поведения детей и молодежи: Учебно-практическое пособие / Н.И. Бобылева, Е.В. Рыбак, Н.В. Цихончик; ПГУ имени М.В. Ломоносова / Отв.ред. Н.В. Цихончик. – Архангельск, ООО «Типография Пресс-Принт», 2011. – 194 с.
4. Залевская Е.А. Школьная дезадаптация детей младшего школьного возраста // Массовые коммуникации на современном этапе развития мировой цивилизации: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Гуманитарно-социальный институт. 2015. С. 70-75.
5. Иовчук Н.М., Северный А.А. Междисциплинарное взаимодействие в коррекционной работе при психологической патологии у детей и подростков URL: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/iovchu04.pdf Дата обращения 12.08.2019.
6. Каган В.Е. Как «отпадают» от школы (психогенная школьная дезадаптация) // Семья и школа. 1989. № 2. С. 28-30.
7. Каган В.Е. Школьная готовность // Семья и школа. 1989. № 7. С. 20.
8. Ковалева Л.М., Тарасенко Н.Н. Опросник по адаптации первоклассников URL: https://gigabaza.ru/doc/79566.html Дата обращения 02.02.2019.
9. Кудлай Е.А. Использование технологии ЛАНС (линейная алгоритмизация навыков социализации) при обучении детей с умеренным и тяжелым нарушением интеллекта // Психолого-педагогические условия обучения, воспитания и социализации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Под ред. Л.Ф. Тихомировой, А.М. Ходырева, А.В. Басова. 2017. С. 123-127
10. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
11. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. В.И. Беляева. – М.: Издательство МГСУ, 2002. – 256 с.
12. Милованова Н.Г., Суртаева, Н.Н. Школьная дезадаптация. – Тюменский государственный университет. Тюмень, 2001.
13. Невзорова А.В. Формирование способности младших школьников к организации учебной деятельности // Материалы международной научной конференции "Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе "Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; Российское психологическое общество. 2018. С. 236-238.
14. Обухова Л.Ф. Дети в тяжелых жизненных обстоятельствах // Личность в экстремальных условиях. – Петропавловск-Камчатский, 2012. С. 212-228.
15. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб., 2002.
16. Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
17. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. - М., 2001. - 208 с.
18. Сурина А.В., Попова Н.И. Линейный алгоритм навыков социализации // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения сборник статей международной научно-практической конференции: в 2 частях. – Уфа: «ОМЕГА САЙНС», 2016. С. 270-273.
19. Тхуго М.М. Психолого-педагогическая поддержка дезадаптированного подростка // Вестник ВУиТ. 2013. №4 (14). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-dezadaptirovannogo-podrostka (дата обращения: 15.08.2019).
20. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. - 316с.

УДК: 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Колодезникова Сардаана Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РОЛЬ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В работе затрагиваются вопросы формирования коммуникативной компетенции младших школьников. Авторы предлагают оптимальные формы и приемы работы по затронутой проблеме. По результатам проведенного исследования представлен анализ преимуществ использования коллективной творческой деятельности во внеурочных занятиях начальной школы.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коллективная творческая деятельность, младший школьник, внеурочная деятельность.

Annotation. The work touches on the formation of the communicative competence of primary school children. The authors propose optimal forms and methods of work on the affected problem. Based on the results of the study, an analysis of the benefits of using collective creative activity in extracurricular activities in primary school is presented.

Keywords: communicative competence, collective creative activity, primary school student, extracurricular activities.

Введение. В современном мире, в мире глобализации, где происходят стремительные изменения в информационной среде, дети получают информацию из непроверенных, небезопасных источников. Дети погружены в разные гаджеты, трудно адаптируются в социуме, повысилось количество детей с нарушениями в речи, порой дети трудно находят общий язык с одноклассниками, эта связана с трудностями общения, следовательно, у детей слабо формируются коммуникативные компетенции.

Отечественные ученые, определяя младший школьный возраст как важный этап социализации и развития коммуникативных умений, считают, что ключом к успешной деятельности, ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни ребенка, является коммуникативная компетенция. Коммуникативная компетенция, как одна из важнейших характеристик личности, проявляется в способности личности к речевому общению и умении слушать. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции ученика – актуальная задача образовательного процесса начальной школы. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативной компетенции индивида, в ФГОС ставятся задачи формирования у выпускника начальной школы умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию [2].

Для формирования коммуникативной компетенции предоставляет хорошие возможности – коллективная творческая деятельность. Она позволяет проявить свою творческую активность, показать свои силы. Коллективная творческая деятельность направлена на достижение поставленной задачи, приучает команду к согласованным действиям, к точности и своевременности, крепкой дисциплине, воспитывает волевые качества личности, волю к победе, настойчивость – всё то, без чего не мыслим успех.

Таким образом, коллективная творческая деятельность выступает как особый вид деятельности младшего школьника, в результате которой формируется коммуникативная компетенция. В процессе коллективной творческой деятельности младшие школьники приобретают навыки общения, учатся работать сообща, делить успех и ответственность, развивают свои коммуникативные качества, осваивают социокультурное пространство [3].

С целью проверки изложенной гипотезы нами проведено исследование.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе школы МБОУ «Нюрбинская средняя общеобразовательная школа №2 им. М.С. Егорова» Нюрбинского района города Нюрба Республики Саха (Якутия), где были определены: экспериментальная группа – 3 «б» класс и контрольная – 3 «а» класс.

Для выявления уровня коммуникативных навыков и общительности младших школьников использовали тест «Оценка уровня общительности» - (модифицированную методику В.Ф. Ряховского для младших школьников).

По итогам теста в экспериментальной группе с высоким уровнем коммуникации 7 (35%) учеников, 10 (50%) учеников имеют средний уровень и 3 (15%) ученика с низким уровнем коммуникативных способностей. При этом с высоким уровнем развития коммуникативных способностей были 6 детей из полных и обеспеченных семей и 1 ребенок из многодетной семьи. Необходимо отметить, что определенное влияние на общее развитие личности ребенка оказывает состав семьи, материальные и бытовые условия жизни. Учащихся с низким показателем объясняется тем, что дети на третьем году обучения все-таки имеют начальные навыки общения. В контрольной группе с высоким уровнем коммуникации 9 (39%) учеников, со средним уровнем 12 (52%) учеников и 2 (9%) ученика имеют низкий уровень коммуникативных способностей.

С помощью анкеты В.В. Синявского, Б.А. Федоришина, выявили коммуникативные и организаторские склонности.

Анализ результатов оценки коммуникативных склонностей показал, что в экспериментальной группе 6 (30%) учеников имеют высокий уровень, 10 (50%) учеников со средним уровнем и 4 (20%) ученика с низким уровнем. В контрольной группе с высоким уровнем 8 (33%) учеников, со средним уровнем 10 (45%) учеников и с низким уровнем коммуникативных склонностей 5 (22%) учеников.

Также по итогам оценки организаторских склонностей выявилось, что в экспериментальной группе с высоким уровнем 4 (20%) ученика, учеников со средним уровнем 10 (50%) и с низким уровнем организаторских склонностей 6 (30%) учеников. В контрольной группе анализ результатов оценки организаторских склонностей показал, что с высоким уровнем 4 (17%) ученика, со средним уровнем 11 (48%)

учеников и с низким уровнем 8 (35%) учеников.

Итак, данные результаты свидетельствуют о хорошем уровне коммуникативных способностей всего класса, т.к. средний балл по шкале оценок коммуникативных способностей у класса 0,60, что в данной методике является нормой для данного возраста.

По итогам проведенных методик в экспериментальной группе 6 (30%) учеников с высоким уровнем, 9 (45%) учеников со средним уровнем и 5 (25%) учеников с низким уровнем коммуникативной компетенции. В контрольной группе 7 (29%) учеников с высоким уровнем, 11 (46%) учеников со средним уровнем и 5 (25%) учеников с низким уровнем коммуникативной компетенции.

Полученные показатели коммуникативной компетенции у младших школьников в ходе констатирующего эксперимента – средние. Мы считаем, что в этом возрасте при правильном развивающем обучении дети должны быть более общительны. Данный этап диагностики позволил нам выделить детей, нуждающихся в повышенном внимании со стороны родителей и педагогов. Причиной нарушения поведения детей является малообщительность детей с взрослыми и сверстниками. Основные проблемы заключаются в неумении детей организовать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия с окружающими. На основе полученных данных был намечен план работы по формированию коммуникативной компетенции младших школьников посредством коллективной творческой деятельности.

С целью формирования коммуникативной компетенции младших школьников мы провели систематическую работу во внеурочных занятиях.

С учащимися проводились коллективные творческие дела, в которых проведению мероприятий были задействованы родители. Подготовки к мероприятиям проходили поэтапно, на каждом этапе ставились цели и задачи, где дети учились совместно планировать свои дела, проявлять инициативу, заботиться о товарищах и в целом о классном коллективе.

Согласно воспитательному плану классного руководителя, были намечены мероприятия, которые проводились по технологии коллективной творческой деятельности. Главное направление плана – разработка общих праздников, участие в которых было бы интересно всем учащимся школы, родителям и учителям.

В целях формирования коммуникативной компетенции младших школьников одновременно, большое внимание уделялось экологическому воспитанию детей. Лучшей формой привлечения детей к этой творческой деятельности стал такой праздник «Золотая осень».

Цель мероприятия «Золотая осень»: развитие эстетического вкуса, творческих способностей, устной речи, памяти и мышления; расширение кругозора детей; формирование у них ответственного отношения к окружающей природе; воспитание любви к художественной литературе, родной природе.

На первом этапе проводилась предварительная работа учителя. Поставили ведущую педагогическую цель и задачи, подготовили общий план проведения мероприятия. На этапе коллективного планирования младшие школьники разделились на 4 микрогруппы и разрабатывали стратегию проведения КТД. В каждой микрогруппе были ответственные, и эти ответственные входили в состав Совета дела – временного органа самоуправления детей в подготовке КТД.

Для коллективного планирования дела проводился час общения, где дети выбирали, кто будет рассказывать стихотворения, оформлять класс, участвовать в внутриклассном конкурсе «Мисс Золотая Осень», танцевать и распределяли дела. Также была проведена беседа на тему «Времена года». На третьем этапе младшие школьники принесли различный природный материал и совместно сделали поделки на выставку. Также некоторые ученики учили стихотворение об осени и готовились к выступлению. Участницы конкурса «Мисс Золотая Осень» готовили визитки и оригинальные наряды, некоторые ученики репетировали танец, готовили заготовки для оформления класса. Учащиеся получили памятку, которая напоминала о целесообразности исполнения отработанных стратегий поведения. Особый акцент делался на необходимость использования кооперативных стратегий, позволяющих эффективно организовывать совместную деятельность учащихся друг с другом. В памятках содержались определенные инструкции по совместной работе: быть вежливыми, оказывать содействие друг другу, осознавать ответственность не только за личный успех, но и за успех группы в целом, уважать мнение других и т.д. На четвертом этапе учащиеся выступали: 5 учеников подготовили стихотворения, которые были включены в праздничное мероприятие, участвовали в выставке поделок, 5 учениц участвовали в конкурсе «Мисс Золотая Осень», 5 учеников танцевали и все разгадывали загадки об осени. На этом этапе учащиеся ярко представили свое выступление. На пятом этапе КТД были подведены итоги и были объявлены благодарности всем ученикам, которые участвовали к подготовке мероприятия. И на шестом этапе младшие школьники осуществили те предложения, которые были высказаны на итоговом сборе. Актуальность выбора темы мероприятия очевидна – она соответствовала интересам учащихся, их возрастным особенностям, есть связь с учебной программой. Нужно отметить активность и массовость учащихся в подготовке и проведения мероприятия. Мероприятие прошло успешно, так как никаких негативных моментов в проведении мероприятия не прослеживалось. Учащиеся с интересом работали коллективно. Никаких изменений в ходе мероприятия не было, во время праздника царила атмосфера дружбы и взаимовыручки. Выставки детских работ и коллективное обсуждение повышают интерес и творческую активность учащихся.

Далее представляем фрагмент разработки коллективной творческой деятельности «Поздравление мам с Днем матери».

Цель мероприятия: учить детей выражать свои чувства к маме; воспитывать уважительное отношение к матерям, желание помочь им; развивать чувства долга и ответственности за свои поступки; создать теплый нравственный климат между матерями и детьми; способствовать созданию праздничной, доверительной атмосферы; поощрять творческие способности мам и учащихся.

Предварительная работа педагога заключалась в беседе с учащимся о празднике «День матери». Для коллективного планирования проводился час общения, где дети выбирали форму поздравления своих мам, также создалась творческая группа, и начали распределять дела.

На этапе коллективной подготовки младшие школьники решили красиво поздравить мам, приготовить для них поздравительную открытку своими руками, сделать цветок из цветной бумаги в виде ромашки на ватмане, петь песню о маме и подготовить рассказ о маме. Они решили принести цветную бумагу, карандаши, фломастеры, клей и карандаш. В центре решили написать свой класс, а затем вырезали каждый по лепестку разного цвета. Аккуратно приклеивали и писали свои пожелания мамам, подписывали свои лепестки. Дети старались делать все аккуратно и рассчитывали место для каждого ученика. Также

проводилась подготовительная работа творческой группы. Творческая группа приняла решение:

- участвуют все;
- согласуют время встречи;
- придумать хорошие пожелания своим мамам.

На этапе проведения КТД младшие школьники встречали своих мам, каждый ученик рассказывал о своей маме, дарил открытку и показывали коллективную открытку в виде ромашки и в конце пели песню. При подведении итогов на вопрос «Что было хорошо?» дети дали такие ответы: «Мне понравилась мысль нашей открытки», «Мне понравилось рассказывать перед классом о своей маме», «Мне понравились наши пожелания».

Большую роль в формировании коллектива учащихся оказывают родители. Исследователи не раз отмечают, что в создании коллектива играют взаимоотношения родителей между собой и отношения с детьми.

К концу первой четверти младшие школьники прочитали сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Иван-царевич и серый волк», «Сивка-бурка». Мы предложили детям подготовить инсценировку сказки «Сивка-бурка» и показать родителям.

Цель: развивать творческие и коммуникативные способности детей через участие в театрализованной деятельности.

На подготовительном этапе была сообщена тема инсценировки, и в качестве домашнего задания было предложено собрать дополнительный материал и подумать над оформлением. Учащимся была предложена проблема в скрытом виде, которую нужно было выявить и сформулировать. Были использованы наводящие вопросы. На втором этапе учащиеся распределили дела и приняли решение, что на изготовление поделок для инсценировки сказки «Сивка-бурка» и оформление класса принимают участие все. На этапе коллективной подготовки репетиции проводились в классном кабинете перед уроками в двенадцать часов. В процессе подготовки инсценировки происходит формирование микрогрупп, формулируется само задание инсценировки. Учащиеся были разделены на группы и в каждой группе были ответственные. Также в каждой группе были ученики с разным уровнем сформированности коммуникативной компетенции. При разделении младших школьников на группы были учтены психологическая совместимость и уровни сформированности коммуникативной компетенции. В процессе подготовки инсценировки учащиеся пришли к выводу, что от успеха каждого зависит успех всей инсценировки, поэтому каждый ученик активно включался в работу. А также на этом этапе проводилась работа с родителями в форме часа общения. Младшие школьники, у которых были роли по инсценировке, не учили весь диалог наизусть, им было предложено самим объяснить смысл своего текста. В этом случае коммуникативная компетенция формируется эффективнее. На четвертом этапе показали инсценировку родителям в классе после уроков.

При подведении итогов на вопрос «Что было хорошо?» учащиеся ответили: «Мне понравилось то, как мы все вместе создавали сценарий по сказке», «Мне понравились наши костюмы», «Мне понравилось оформлять класс и помогать друг другу». В целом инсценировка по сказке «Сивка-бурка» удалась, понравилось и детям, и родителям.

Подготовки к мероприятиям проходили очень насыщенно, дети предлагали свои идеи, где они учились организовывать свои дела, проявлять инициативу и заботу об общественно полезных делах, о коллективе и товарищах. В процессе коллективной работы дети научились взаимопомощи, творческому ответственному отношению к делу.

Таким образом, участвуя в коллективных творческих делах, у детей формируется потребность в оказании помощи людям, в заботе об окружающих, дети учатся быть ответственными, доброжелательно относиться к товарищам.

Выводы. На основе констатирующего и формирующего этапов эксперимента нами была выдвинута цель контрольного эксперимента: выявление эффективности коллективной творческой деятельности в формировании коммуникативной компетенции. С учащимися контрольной и экспериментальной группы была проведена диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента.

На констатирующем этапе учеников с высоким уровнем коммуникативной компетенции было 5 (30%) учеников, на контрольном этапе стало 8 (40%) учеников. Также на контрольном этапе увеличилось количество учеников со средним уровнем коммуникативной компетенции: на констатирующем этапе было 9 (45%) учеников, на контрольном этапе стало 11 (55%). Понизилось количество учеников с низким уровнем коммуникативной компетенции: было 5 (25%) учеников на констатирующем этапе, на контрольном этапе остался 1 (5%) ученик с низким уровнем коммуникативной компетенции.

Итак, разработанный план внеурочных занятий по технологии коллективных творческих дел позволил повысить уровень коммуникативной компетенции в экспериментальной группе. Такие результаты позволяют сделать вывод об эффективности коллективной творческой деятельности для формирования коммуникативной компетенции. Учащиеся стали более уверенно выражать свои мысли, могли спокойно общаться со своими сверстниками и взрослыми, могли найти общую тему для беседы, услышать своего собеседника, используя все правила общения, ведения диалога. Следует проводить работу с младшими школьниками целенаправленно, давая им возможность формирования дружного и сплоченного коллектива.

Литература:

1. Волковская И.И. Внеурочная деятельность учащихся в условиях реализации ООП начального общего образования // Управление начальной школой.2015. № 8. С. 51-61.
2. Клубович, О.В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС / О.В. Клубович // Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 10. - 13-15 с.
3. Лосев, П.Н. Коллективная творческая деятельность учащихся: учебно-методическое пособие текст. / П.Н. Лосев. Красноярск, 2001 - 27-70 с.

УДК: 371

адъюнкт Никоноров Андрей Анатольевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В условиях быстро набирающего темпы преобразования в войсках национальной гвардии Российской Федерации все чаще и острее поднимается вопрос о качественных характеристиках личности офицера. В свою очередь встает необходимость изучения мотивационной сферы офицеров их побудительных сил, мотивации к деятельности, в которой они выполняют свои служебно-боевые задачи. В структуре мотивационной сферы ведущим звеном выступает духовный и культурный мир самого офицера, от степени развитости которого зависит его морально-психологическое состояние. Этот факт и подтверждает, что изучение проблем мотивов, мотивации и мотивационной сферы офицеров в настоящее время становятся предметом исследования в войсковой среде. Знание мотивов офицеров их сущности, содержания, структуры и динамики развития позволят повысить качество выполнения ими служебно-боевых задач. Исследование проблемы развития мотивационной сферы офицеров, несомненно, имеет большое значение в повседневной жизнедеятельности войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: потребность, побуждение, мотив, мотивация, мотивационная сфера, формирование, развитие, служебно-боевая деятельность.

Annotation. In the conditions of rapidly gaining pace of transformation in the troops of the national guard of the Russian Federation, the question of the qualitative characteristics of the officer's personality is increasingly raised. In turn, there is a need to study the motivational sphere of officers of their incentive forces, motivation for activities in which they perform their service and combat missions. In the structure of the motivational sphere the leading link is the spiritual and cultural world of the officer, the degree of development of which depends on his moral and psychological state. This fact and confirms, that the study of problems motives, motivation and motivational spheres officers currently become the subject of research in military environment. Knowledge of the motives of the officers, their essence, contents, structure and dynamics will improve the quality of the performance of their official missions. Consequently, the study of the problem of development of the motivational sphere of officers, of course, is of great importance in the daily life of the national guard troops of the Russian Federation.

Keywords: need, motivation, motivation, motivational sphere, formation, development, service and combat activity.

Введение. Исследование мотивационной сферы личности, в том числе офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации представляет особый интерес в плане изучения и последующей психолого-педагогической характеристики содержание её компонентов, детерминирующих структуру этого явления. Важным является также понимание того, что представляет собой данный интегральный феномен, включающий как собственно мотивы, так и ряд мотивообразующих явлений, находящихся в различной иерархической зависимости и соподчиненности.

Решение задач, связанных с развитием необходимой мотивационной сферы офицеров, которая должна отвечать целям служебно-боевой деятельности, лежит на должностных лицах воинской части. И здесь возникает множество трудностей, связанных с организацией и проведением мероприятий служебно-боевой деятельности, которые включают в себя вопросы развития мотивации офицеров к этой деятельности. Исходя из этого, представляется важным рассмотрение вопроса структуры и содержания самой мотивационной сферы офицеров и определение педагогических путей её развития.

Мотивационная сфера офицера включает в себя всю совокупность потребностей, мотивов и целей, которые формируются и развиваются в течение всей его служебно-боевой деятельности. В процессе развития профессиональной активности в служебно-боевой деятельности офицера необходимо выделять его социальную направленность. Офицер-профессионал, призванный достойно выполнять свой воинский долг, мужественно защищать свободу, независимость и конституционный строй России, народ и Отечество. Все что он делает, должно приносить пользу государтву и обществу. Именно на это должны быть направлены его потребности в служебно-боевой деятельности.

Мотивация офицеров к служебно-боевой деятельности обусловлена характером поведения офицера и оказывает существенное влияние на выполнение служебно-боевых задач, результативность и эффективность служебно-боевой деятельности воинской части. Развитие устойчивой положительной мотивации офицеров к служебно-боевой деяткельности является важнейшим условием детального изучения его мотивационной сферы. Мотивационная сфера офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации имеет свои особенности. В воинской части военно-педагогический процесс тесно связан с выполнением офицерами целого спектра служебно-боевых задач и тесно сопряжен с условиями быта, что не является единственным видом деятельности. Все это характеризуется жесткой нормативностью жизнедеятельности и едиными для всех нормами и правилами.

Мотивационная сфера офицера включает в себя ряд мотивообразующех явлений, представляющих собой иерархическую совокупность потребностей, которые позволяют ему развивать систему установок, желаний, стремлений, намерений, интересов, идеалов, мировоззрений, соответствующих той служебно-боевой деятельности, в которой он занят. Значимая роль в этом принадлежит развитию мотивационной сферы в процессе служебно-боевой деятельности. Развитие мотивационной сферы офицеров происходит посредством создания специальных условий: внешних – среды, в которой офицер пребывает, педагогических и воспитательных воздействий и внутреннего осознания своего предназначения и ценности, выполняемых им служебно-боевых задач, стимулирующих актуализацию потребностей, внутреннюю активность офицера.

Изложение основного материала статьи. Анализ различной литературы по данной проблеме показывает, что общепринятого понимания мотивационной сферы личности на современном этапе разработки проблемы мотивации не сложилось. Исследователи включают в мотивационную сферу личности самые разнообразные явления, в т.ч. совокупность мотивов в их определенном построении, потребности,

цели, стремления, отношения, ценностные ориентации [2] и т.д., зачастую сводя их в одну группу. Такая неопределенность порождает трудности не только в понимании мотивационной сферы, мотивации и мотивов к служебно-боевой деятельности, но и в практике их развития.

Исследование проблемы развития мотивации офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к служебно-боевой деятельности позволяет сделать вывод о том, что мотивационная сфера личности представляет собой внутренне согласованную систему собственно мотивов, находящихся в различной иерархической зависимости, и детерминирующих их мотивообразующих явлений – потребностей, мировоззрения и целей деятельности. Это позволяет понимать ее как сложно построенный регулятор поведения офицеров, отражающий в своей структуре особенности объективной действительности, что оказывает непосредственное влияние на регуляцию психической деятельности личности. В самом общем плане структурные компоненты мотивационной сферы офицеров представлены на рисунке 1.

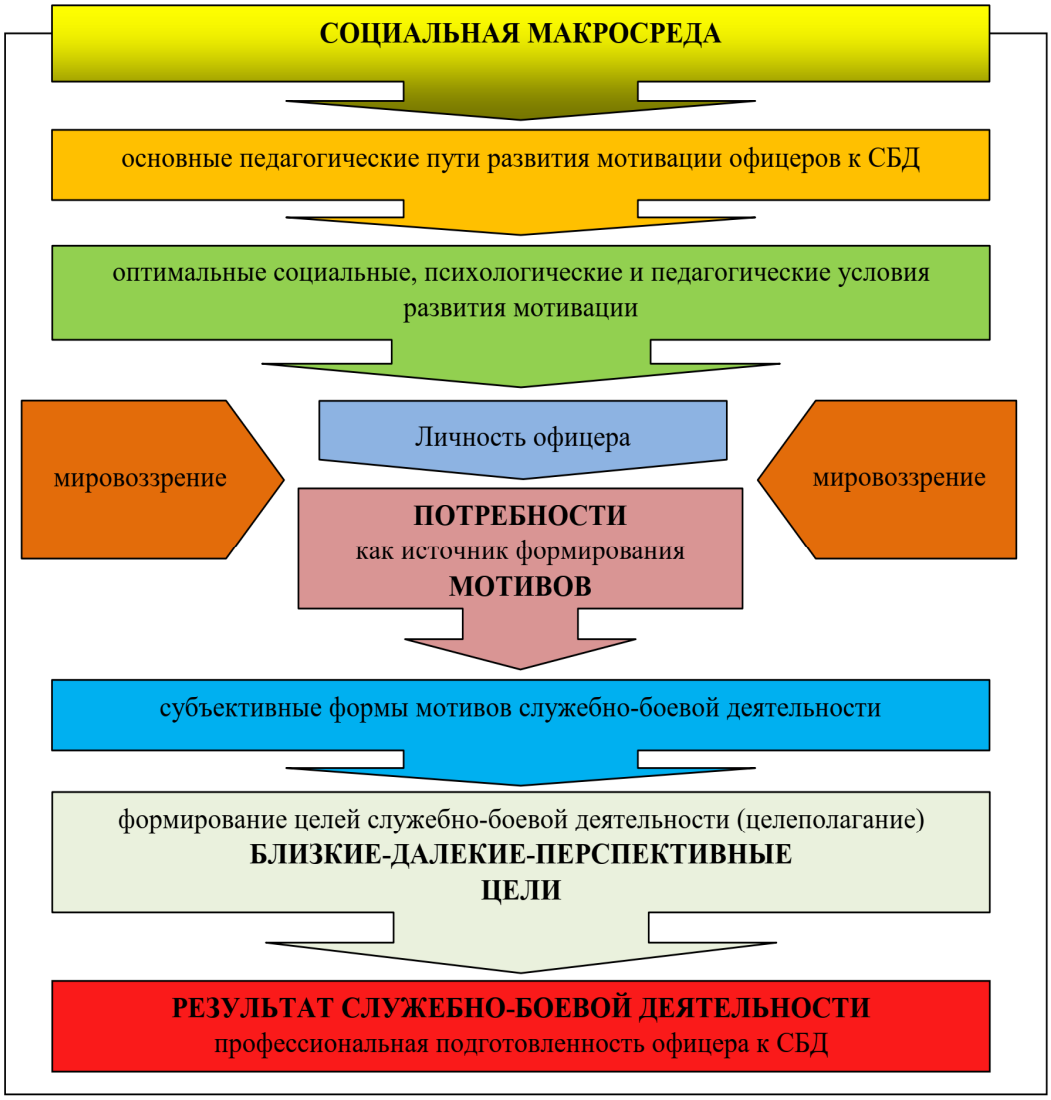


Рисунок 1. Структура мотивационной сферы офицеров ВНГ РФ

Рассмотрение компонентов структуры мотивационной сферы офицеров показывает, что такими компонентами являются как мотивы к служебно-боевой деятельности, так и мотивообразующие явления.

Так, в служебно-боевой деятельности по своей общественной значимости могут выделяться такие мотивы как широкие социальные, коллективистские, личные и узколичные. По субъективной форме проявления мировоззрение, убеждения, идеалы, склонности, интересы, установки (осознаваемые), стремления, активные отношения, перспективы, намерения, хотения, желания, влечения. Как отмечал А.Н. Леонтьев, главный вопрос состоит в том, чтобы понять, в чем состоит предмет данного хотения, желания, интереса и т.д. [3]. Следует отметить, что служебно-боевая деятельность офицеров полимотивированна и может побуждаться целым комплексом мотивов, находящихся в различной иерархии и соподчиненности. Побуждения офицеров характеризуется постоянным взаимовлиянием и взаимодействием, что может приводить к борьбе мотивов, их конкуренции и смене личностных смыслов в служебно-боевой деятельности.

Важно также отметить, что под мотивами служебно-боевой деятельности офицеров правомерно понимать активные внутренние силы, побуждающие их ставить цели по выполнению задач служебно-боевой деятельности и проявлять настойчивость по их достижению. Мотивы являются психическим явлением, которое характеризует внутренние, психическое в деятельности личности, функциональное проявление

психологических образований личности. Системную совокупность мотивов служебно-боевой деятельности в их взаимообусловленности, иерархической зависимости и соподчиненности следует рассматривать как мотивацию офицеров. Она может проявляться:

- как устойчивое образование личности;
- как внутренне необходимый компонент диалектического развития деятельности, в ней зарождающийся и развивающийся;
- как устойчивое образование личности;
- как психический процесс в плане генезиса побуждений – их зарождения, становления, упрочения, стабилизации и дальнейшего качественного совершенствования.

Мотивы – динамическое образование: в процессе выполнения служебно-боевых задач они могут видоизменяться по форме, содержанию и динамическим характеристикам таким образом, что сами служебно-боевые задачи завершаются уже не по первоначальному, а по измененному интегральному мотиву. В контексте данного понимания мотивов и мотивации важно отметить, что сама мотивация выступает: как динамический процесс формирования побуждений (мотивов офицеров); как основания их действий, операций и поступков в служебно-боевой деятельности.

Служебно-боевая деятельность офицеров является полимотивированной, т.е. побуждается целым комплексом мотивов, обеспечивающих новигацию по предметному полю побуждений офицеров и, в частности, их смыслоообразованию. Следует отметить, что в сложной иерархии побуждений одни выступают основными, главными, а другие – подчиненными, ситуативными, кратковременными, определяющими отдельные действия и поступки офицеров. Наибольшее ранговое место занимают мотивы, имеющие для офицеров большую субъективную значимость. Образуя разветвленную иерархическую систему, они находятся в перманентном взаимодействии и взаимовлиянии, взаимно обогащают и дополняют друг друга. Соотношение различных побуждений в иерархии мотивов, как правило, подвижно, некоторые из них могут усиливать, ослаблять или подавлять действие других мотивов. Смена ведущих побуждений зачастую происходит через противоречия и сопровождается «борьбой» индивидуальных, конкурирующих мотивов, что, зачастую, приводит к их дестабилизации, изменению функционального статуса и смене личностных смыслов, определяющих направленность служебно-боевой деятельности. Непосредственной причиной может быть расхождение между достигнутыми результатами в служебно-боевой деятельности офицеров и поставленными целями. Все это ведет к изменению личностного смысла первоначальных мотивов, возникновению и развитию у них новых, наиболее полно отражающих сущность их потребностей в служебно-боевой деятельности. Также переструктурирование побуждений, соответственно, влияет на изменение их иерархии. Важно отметить, что мотивация офицеров проявляется в единстве всех взаимодействующих мотивов и отражает интегральное понимание: для чего они проявляют активность, что отражает диалектическую связь побуждений как с потребностями, так и целями личности.

Актуализация в сознании офицеров тех или иных потребностей в служебно-боевой деятельности обуславливает развитие у них влечений, желаний, хотений, установок, интересов и др. субъективных форм побуждений. Они реализуются также в форме стремлений, в которых представлены, наряду с другими побуждениями, намерения, перспективы и цели офицеров. В тоже время потребности выступают при этом как внутренняя, глубинная основа и источник побуждений в служебно-боевой деятельности офицеров, как мотивообразующие явления. Подчеркивая эту особенность потребностей, Б.Ф. Ломов отмечает: «Потребности людей диктуют их поведение с такой же властностью, как сила тяготения - движение физических тел» [4].

К мотивообразующим явлениям, наряду с потребностями, следует относяти цели офицеров, которые они ставят в служебно-боевой деятельности. Данный процесс характеризует целеполагание офицеров в одной из важных сфер их деятельности – служебно-боевой. В психологическом плане цели – «это мысленное представление, идеальный образ конечного результата деятельности» [5]. Их постановка происходит в процессе объективации мотивов. В результате последние приобретают качественную определенность, актуализируются в сознании офицеров и становятся доминантными. Цели офицеров формируются под влиянием всей политры ее побуждений, различных влияний социальных макро и микросреды, в которые она включена как субъект деятельности.

Мотивация служебно-боевой деятельности характеризуется доминированием у офицеров определенных ориентаций, выражающих их целевые установки в выполнении тех или иных служебно-боевых задач, что позволяет сделать вывод о преобладании у них того или иного типа_мотивации. Проявление таких ориентаций, в соответствии с которыми офицеры организуют свою служебно-боевую деятельность, свидетельствует о сформированности у них ряда мотивов, находящихся в актуальном, напряженном динамическом состоянии. Так, в исследованиях мотивации служебно-боевой деятельности выделяются такие типы мотивации: как мотивация на процесс служебно-боевой деятельности, на достижение результата, на «избегание неприятности» [1]. Выявление типов мотивации имеет основной целью выявить содержательные характеристики, присущие соответствующим группам офицеров (с указанными типами мотивации) на протяжении всего периода службы, и определить наиболее оптимальные из них. Такой кластерный анализ и выделение соответствующих кластеров позволяет командирам более эффективно решать служебно-боевые задачи по развитию мотивации офицеров на различных этапах служебно-боевой деятельности с учетом доминирования их целевых ориентаций.

Наиболее предпочтительными типами мотивации к служебно-боевой деятельности являются такие, которые характеризуют ориентации офицеров на процесс и на достижение результата. Развитие мотивации офицеров предполагает, во-первых, выявление сущности ее влияния на эффективность служебно-боевой деятельности, во-вторых, выбор наиболее оптимальных путей, способов, средств и приемов психолого-педагогических воздействий на компоненты мотивационной сферы личности, и в-третьих, прогнозирование результативности такого рода воздействий с последующей их корректировкой.

Выводы. В качестве вывода следует отметить, что источником и глубинной основой развития побуждений офицеров являются их потребности в служебно-боевой деятельности. Потребности, наряду с мировоззрением (наиболее широким и сильным мотивом) и целями деятельности выступают в качестве мотивообразующих явлений. В этой связи настоятельной потребностью офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации является развитие их мотивации к служебно-боевой деятельности. Чтобы должностные лица могли эффективно развивать мотивацию офицеров к служебно-боевой деятельности,

необходимо проявлять повседневное внимание к развитию и качественному состоянию мотивационной сферы офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Литература:

1. Богуславский В.В. Развитие и формирование мотивации учебной деятельности курсантов военных училищ МВД СССР: психологическое исследование: Автореферат диссертации…кандидата психологических наук / Воен.-полит. Акад. им. В.И. Ленина. – Москва, 1988.
2. Ковалев В.И., Дружин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. - 1982. - № 6. - Т.3. - С. 35
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – С. 213-214.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. – С. 206.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.

Педагогика

УДК: 372.851

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики
и методики преподавания математики Панишева Ольга Викторовна
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,
теории и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРИ РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ МОДЕЛИРОВАНИЕМ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые приёмы, позволяющие сделать изучение тем, связанных с математическим моделированием, более интересным для обучающихся. К таким приёмам относятся задания на математизацию обыденного текста и обратно, задания, связанные с межпредметными моделями (исторические модели, естественные модели, лингвистические модели и другие), персонификация в рамках конкретной науки, историко-личностная составляющая при изучении конкретных тем и другие приёмы. Применение указанных приёмов при составлении заданий для обучающихся позволяет активизировать учебное познание обучающихся, сделать математику более интересной для гуманитариев.

Ключевые слова: гуманитарный потенциал, математика, модель, математическое моделирование.

Annotation. The article discusses some techniques that allow to make the study of topics related to mathematical modeling, more interesting for students. These techniques include tasks for the mathematization of everyday text and vice versa, tasks related to interdisciplinary models (historical models, natural models, linguistic models and others), personification within a specific science, historical and personal component in the study of specific topics and other techniques. The use of these techniques in the preparation of tasks for students allows you to enhance learning knowledge of students, to make mathematics more interesting for the humanities.

Keywords: humanitarian potential, mathematics, model, mathematical modeling.

Введение. В Концепции развития математического образования в Российской федерации отмечено, что «математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании… Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе» [5, с. 3-4].

К сожалению, современные условия преподавания математики в образовательных учреждениях ставят преподавателей и учителей в жёсткие временные рамки изучения объёмных и важных тем и разделов содержания математических дисциплин, при которых не всегда получается учитывать особенности восприятия, осознания и усвоения математического материала разными категориями обучающихся. Поэтому ставится вопрос интенсификации процесса обучения, которую не осуществить без учёта гуманитарного потенциала математических дисциплин.

В данном направлении в настоящее время, наряду с другими, востребованной становится одна из сторон математического образования – изучение приложений математики (прикладная направленность). Учёными-методистами, преподавателями, учителями создаются системы примеров и задач, ориентированных на гуманитарные приложения различной направленности. Умение применить моделирование в решении конкретных жизненных задач – важное звено в реализации прикладной направленности преподавания математики на любом образовательном уровне и для любого профиля обучения.

Изложение основного материала статьи. Гуманитарный потенциал математической науки, по мнению П.В.Грес, раскрывается по ряду направлений:

1. Объективные процессы и явления, исследуемые математикой, рассматриваются на математических моделях, которые, в свою очередь, описываются на строгом математическом языке. Владение математическим языком позволяет личности глубоко вникать и ориентироваться в сущности процессов реального мира.

2. Формирование творческого мышления, положительных личностных черт является одним из положительных аспектов процесса изучения математики. Математика «ум в порядок приводит».

3. В процессе изучения математики в формулировках математических утверждений формируется предметная речь, которая строится на основе краткости, четкости, лаконичности, минимизации и т.д. Это способствует развитию обыденной (литературной) речи обучающегося.

4. Обучение математике базируется на пяти основных дидактических принципах теории развивающею обучения – обучение на достаточно высоком уровне трудности, быстрый темп обучения, приоритет теории, дифференцированный подход к обучающимся, осознанность процесса обучения.

5. Математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую фундаментальной подготовки бакалавра. Обусловлено это тем, что математика является не только мощным средством решения прикладных задач и универсальным языком науки, но также и элементом общей культуры [1, с. 3-4].

Известными учёными уже определены основные понятия, связанные с предметом данной статьи. Кратко охарактеризуем основные подходы к к определению и классификации моделей в педагогической науке.

Термины «модель» и «моделирование» имеют своим источником латинские слова modus, modulas, modelium – мера, образ, способ, норма. В логике и методологии науки «модель – это аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природы или социальной реальности» [9, с. 382]. Под моделью понимается воображаемая или материально реализованная система, «которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [13, с. 19]. Таким образом, модель представляет собой упрощённое представление о реальном объекте, процессе или явлении. Как правило, она искусственно создана в виде схемы, математических формул, физической конструкции, наборов данных и алгоритмов их обработки и тому подобное. Модель воспроизводит в специально оговоренном виде структуру и свойства изучаемого объекта. Исследуемый объект, по отношению к которому изготавливается модель, называется оригиналом, образцом, прототипом. Таким образом, модель – это объект, который используют вместо другого объекта с какой-то целью. Мы считаем, что модель – это новый объект, который отражает только существенные особенности объекта, явления или процесса, которые исследуются и соответствует требованиям задачи, поставленной перед исследователем.

В научной литературе представлены различные классификации моделей, которые строятся на основе различных признаков. Единой классификации моделей не существует, но исследователи выделяют такие основные типы моделей.

Согласно классификации по способу и средствам построения модели, В. Штофф отделяет два общих класса моделей: 1) материальные (или настоящие, реальные, вещественные) 2) идеальные (или мнимые, умозрительные) [13, с. 23]. Идеальные модели В. Штофф разделяет на 1) образно-культовые (чертежи, рисунки, шары, стержни и т.п.) 2) знаковые модели (формулы и т.д.), которые без специальной интерпретации теряют функции моделей [13, с. 163].

В гуманитарных науках чаще используют содержательные модели, среди которых выделяют объяснительные, описательные, прогностические, концептуальные [2]. Концептуальные модели делятся на три типа: логико-семантические, структурно-функциональные и причинно-следственные.

Более подробно признаки классификации моделей [6] рассмотрены такие: 1) по области применения: учебные модели; исследовательские – это уменьшенные или увеличенные копии проектируемого объекта; научно-технические; игровые; имитационные; 2) по фактору времени: статические; динамические; 3) по отрасли знаний: математические, биологические, химические, социальные, экономические, исторические и тому подобное; 4) по форме представления: материальные; абстрактные (нематериальные), основу которых составляет информация, это теоретический метод познания окружающей среды; 5) по признаку реализации: мнимые и вербальные; информационные (табличные, иерархические, сетевые) 6) по степени формализации информационные модели бывают образно-знаковыми и знаковыми.

Но, на наш взгляд, наиболее полная классификация моделей приведена в [10]: 1) по способу моделирования: символические или языковые; вещественные или материальные; 2) по природе построения: физические совпадения; приборные; 3) по назначению: гносеологические, для установления законов природы; информационные, для разработки методов управления; 4) по способу построения моделей: теоретические (аналитические) – по данным о внутренней структуре; формальные – по зависимости между входом и выходом в систему; комбинированные; 5) по типу языка описания: текстовые или дескриптивные; графические (чертежи, схемы); математические; смешанные; 6) по зависимости параметров модели от пространственных координат: с распределенными переменными (изменяются в пространстве); с сосредоточенными переменными (не изменяются в пространстве); 7) по зависимости от переменных: независимые; зависимые; 8) по принципу построения: стохастические или вероятностные; детерминированные (причинно обусловленные); 9) по изменению исходных переменных во времени: статические или стационарные; динамические или нестационарные; 10) по приспособляемости модели: адаптивные; неадаптивные; 11) по способу приспособления, настройки (для адаптивных моделей): поисковые (по минимуму ошибки); беспоисковые; 12) по мере соответствия прототипу: изоморфные (строго соответствующие объекту); гомоморфные (отражают некоторые существенные свойства объекта) 13) по природе происхождения: материальные или геометрического подобия (фотография); знаковые, в том числе графические и математические; дескриптивные; 14) по принципу моделирования: физические модели, в том числе геометрические; аналоговые модели имеют или похожую структуру со структурой объекта (структурная модель) или выполняют подобные объекту функции (функциональная модель).

Основным принципом моделирования является принцип аналогии. Отметим, что абстрактные математические уравнения (неравенства) – это символические модели.

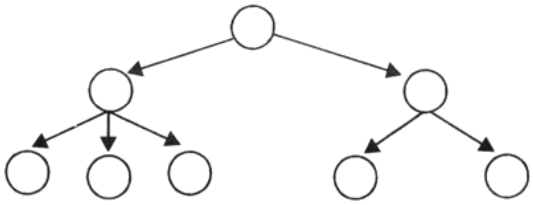
С помощью рассмотренной классификации можно определить модель с разных точек зрения, а также определить виды моделирования, например математическое моделирование, имитационное моделирование, педагогическое моделирование и т.д., но необходимо определение родового понятия – «моделирование». В современном понимании моделирование является основным методом научного познания (В. Штофф) или методом научного мышления (В. Давыдов). В педагогике моделирование – это метод исследования объектов на их моделях-аналогах определенного фрагмента природной и социальной реальности [8, с. 35]. Кроме того, можно рассматривать моделирование как метод опосредованной практической или теоретической операции над объектом, при котором исследуется вспомогательная естественная или искусственная система (квазиобьект) [4, с. 14]. В процессе профессиональной подготовки по любой специальности моделирование имеет все указанные проявления, в зависимости от цели и времени его использования.

Навык математического моделирования начинает формироваться в деятельности, в которой необходимо информацию «перевести» с обычного языка на язык математический и наоборот.

Среди заданий, которые можно предложить для обучающихся в процессе изучения темы «Моделирование», большим гуманитарным потенциалом обладают такие, в которых на математическом языке требуется описать, например, известные пословицы и поговорки (к примеру, изобразить графически

фольклорную ситуацию). Продемонстрировать существование различных интерпретаций одной и той же математической модели помогут задания такого типа:

1. Назовите объекты, структуру которых можно изобразить с помощью граф-дерева, изображенного на рисунке:



2. Математически некоторая ситуация выражена с помощью модели, являющейся равенством $\acute{o} = \tilde{o} + 2$. Приведите пример словесной модели этой ситуации.

3. Составьте задачу, которая решалась бы с помощью уравнения $2x - 3 = 5$.

Выполняя эти задания, с обучающиеся видят, что у них нет однозначного ответа, и таким образом еще раз наблюдают ту истину, которая выражена слова известного математика А. Пуанкаре: «Математика – это искусство называть разные вещи одним и тем же именем».

При изучении темы «Моделирование» в формулировке заданий можно косвенно использовать историю естествознания. Одно из заданий может звучать так: приведите примеры разных моделей Солнечной системы (Пифагора, Коперника, Платона). Изобразите их с помощью разных средств. Функциональными или структурными являются эти модели?

Когда речь идет о вероятностных моделях, среди прочих заданий обучающимся предлагается отыскать, к примеру, описание несовместных событий в стихотворных строках поэтов. Результат поиска будет различен у разных студентов в зависимости от их литературных предпочтений. Вариантами ответов могут стать строки А.С. Пушкина

«*Паду ли я стрелой пронзенный,*
иль мимо пролетит она?»
или А. Ахматовой
«Я не знаю, ты жив или умер,-
На земле тебя можно искать
Или только в вечерней думе
По усопшим светло горевать».

Практически все учёные, изучающие пути гуманитаризации естественнонаучных дисциплин, называют одним из главных направлений персонификацию науки или историко-личностную составляющую исторического компонента модели гуманитаризации.

Персонификация науки имеет не только гуманитарный, но и воспитательный потенциал, так как преподносит не обезличенную и безымянную науку, а конкретных её творцов, людей с их положительными и отрицательными качествами, личностей, у которых можно учиться и с которых полезно брать пример.

Содержание дисциплины «Математические методы обработки информации» во многом связано с представлением данных, их статистической обработкой. Поэтому в рамках реализации историко-личностной составляющей исторического компонента модели гуманитаризации считаем целесообразным знакомство обучающихся с краткими биографиями учёных, занимающихся статистикой. С интересом воспринимают обучающиеся рассказ об одной из женщин-учёных, участвовавших в Крымской войне (на стороне Великобритании). Это Флоренс Найтингейл, которая известна, прежде всего, как медсестра и социальный реформатор. Стараясь изучить и повысить коэффициенты выживаемости пациентов больниц и военных госпиталей, Флоренс Найтингейл стала статистиком. Числа и показания, которые она собрала, продемонстрировали, что антисанитария была основной причиной высокого уровня смертности. Были приняты соответствующие меры, и больницы стали безопаснее. Флоренс Найтингейл также проектировала диаграммы, которые просто и доступно представляли собранную статистику. Об этой женщине – сестре милосердия и великой гуманистке – снято несколько художественных и документальных фильмов, фрагменты из которых могут быть представлены на лекции. Именно её нравственные качества (беззаветное служение людям, милосердие) обосновывают важность знакомства с биографией этой женщины-статистика.

При изучении законов статистики, в частности, знакомстве с кривой распределения Гаусса, интересными нам видятся примеры, иллюстрирующие, насколько часто эта кривая может встретиться в жизни, даже там, где этого не ожидается. Например, если расставить всех людей, зачисленных в университет, по росту в шеренги так, чтобы в первой шеренге были люди одного роста, рост людей во второй шеренге на 1 см меньше роста людей в первой и так далее, а затем выровнять их по левому флангу, то на правом фланге сможем воочию наблюдать кривую Гаусса. Кроме того, численность людей в каждой колоне будет представлена числами из треугольника Паскаля [12] – пример, показывающий взаимосвязь разных, казалось бы, математических фактов.

В связи со стойкой тенденцией сокращения количества часов, выделенных на дисциплины, так или иначе связанные с математикой, в аудиторной работе нет возможности подробно знакомить студентов с биографиями творцов математики, поэтому эти сведения обычно формулируются лаконично, помещаясь в 1-2 абзацах, что явно недостаточно.

Возможен вариант самостоятельного знакомства студентов с биографиями математиков, после чего им предлагается кратко изложить наиболее впечатлившие их факты. Изучение биографических данных персоналий по имеющимся в библиотеке, архивах, сети Интернет дополнительным материалам, проведённое самостоятельно, позволяет отойти от скучного и шаблонного изучения материала.

Преподаватель рекомендует, с чьими именно биографиями можно ознакомиться при подготовке к тому или иному занятию. Это может быть увлекательная история открытия формулы для нахождения корней кубических уравнений (борьба Д. Кардано и Н.Тарталья, костёр инквизиции для Паоло Вальмеса), биография

Грейс Хоппер, женщины-математика, первой предложившей идею компьютерного перевода информации, которая служила контр-адмиралом флота; ученого-энциклопедиста А. Колмогорова, предложившего аксиоматику теории вероятностей и других учёных.

Студенты ориентируются при подготовке на сообщение именно тех фактов, которые вызвали у них наибольший эмоциональный отклик и на краткость сообщаемой информации. Таким образом, развивается лаконичность речи и совершенствуется умение работать с информацией – её поиск, обработка, переформулировка, выбор существенных и не существенных фактов.

Очеловечивание математики происходит и путём приведения примеров из истории, демонстрирующих различные заблуждения, связанные с недостаточным учётом или игнорированием законов математики.

Так, при знакомстве с такими понятиями, как генеральная совокупность и выборка, поучителен будет пример времён Великой отечественной войны. Когда самолеты возвращались из боя с пробоинами, возникла идея поставить броню на те места, на которых пробоины встречаются чаще всего (весь самолет бронировать было нецелесообразно из-за сильного увеличения его веса). Военные сделали анализ мест, где встречаются следы от пуль и снарядов, и пришли к выводу, что нужно бронировать фюзеляж, так как на нем было больше всего пробоин. Им практически не удалось найти самолеты с пробоинами в районе двигателя. Выслушав эти рассуждения, математик Абрагам Вальд сказал: «броню нужно ставить на двигатель, так как с пробоинами в двигателе самолеты не возвращаются вообще», проиллюстрировав свой вывод такой аналогией: «в послеоперационных палатах больше солдат с ранениями в ноги, чем в грудь, но не потому, что они чаще получают ранения в грудь, а потому, что с ранениями в грудь почти не доживают до операции» [3, с. 35].

Приведенный пример иллюстрирует нерепрезентативность сделанной военными выборки. По мнению Г.И. Саранцева, подлинной сущностью гуманитаризации математического образования является отражение в нём деятельностной концепции знаний. Описанный выше пример как нельзя лучше отражает эту сущность.

Выводы. Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать такие выводы:

1. Как мы убедились, дисциплина «Математические методы обработки информации» имеет значительный гуманитарный потенциал.
2. Он может быть усилен с помощью использования притч, сюжетов произведений художественной литературы, специально подобранного материала общекультурной и профессиональной направленности для работы с таблицами и диаграммами, использования заданий исторического характера для закрепления навыков математического моделирования, персонификации содержания дисциплины.

Литература:

1. Грес П.В. Математика для гуманитариев: Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2000. – 112 с.
2. Гура В.В., Дикарев С.Б. Система проектирования электронных образовательных ресурсов / В.В. Гура, С.Б. Дикарев. – Ростов/н/Д: ТОВ «ЦВВР», 2003. – 125 с.
3. Елленберг Джордан. Как никогда не ошибаться. Сила математического мышления. – М.: Наш формат, 2018. - 408 с.
4. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления образовательной школой: Дис. …д-ра пед. наук. – Челябинск: Челяб. фил. УГНОЦ РАО, 2000. – 251 с.
5. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р). – М., 2013.
6. Подвинцева О.В. Классификация моделей: [Электронный ресурс] / О.В. Подвинцева. – Режим доступа : http://informatika.sch880.ru/p28aa1.html
7. Родыгина И.В. Гуманизация и гуманитаризация естественнонаучного образования школьников: Автореф. дис ... канд. пед.наук. 13.00.01 - Луганский национальный пед.ун-т .. Шевченко, Луганск, 2000. – 20 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Шелобаев С.И. Математические методы и модели в экономике, финансах и бизнесе: Учеб. пособие для вузов / С.И. Шелобаев. – М., 2000.
11. Шкильменская Н.А. Гуманитарный потенциал курса алгебры и начал анализа профильной школы. Модель, принципы и особенности реализации: монография. – Архангельск: Поморский университет. – 2007.
12. Штейнгауз Г. Математический калейдоскоп. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1981. – 160 с.
13. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 300 с.

Педагогика

УДК:37.011.33

кандидат филологических наук, доцент Панченко Наталья Николаевна
Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Федерального образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);
преподаватель Журавлев Валерий Евгеньевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ВНЕШНЯЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ И ВНУТРЕННЯЯ ЛОГИКА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МВД

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема соответствия элементов внешней стороны педагогического процесса его внутренней логике развития с учётом статики и динамики в свете теории систем. В проекции на образовательное пространство МВД, элементы системы становятся соразмерными при аттракции на инволюции, доминировании высших форм мотивации и деятельности администрации вуза, направленной на усиление ответственности всех актантов системы за её конечный результат – выпускника вуза, будущего сотрудника ОВД.

Ключевые слова: система образования, образовательная организация МВД РФ, теория систем, элементы внешней стороны педагогического процесса, внутренняя логика развития, статика, динамика, инволюция, доминирование высших форм мотивации, выпускник вуза МВД РФ.

Annotation. The article deals with the problem of correspondence of the elements of external structure of the educational process to its inner logic in terms of statics and dynamics in the view of system theory. The balance of the elements of the system in the sphere of educational establishments of the Interior of Russia can be achieved through return to involution as a point of attraction, dominance of higher motivation, purposeful activity of the administration, reinforcing of all the structures of the system for the result – the undergraduate of institution of higher education, future specialist of the Russian Federation Interior.

Keywords: system of education, educational establishments of the Interior of Russia, system theory, the elements of external structure of the educational process, inner logic, statics, dynamics, involution, dominance of higher motivation, the undergraduate of institution of higher education of the Russian Federation Interior.

Введение. В русле современного всё возрастающего антропоцентризма высшим смыслом системы высшего образования является личность обучаемого - студента, курсанта, которая и критерий, а также одновременно субъект и объект этой системы. Целенаправленная, специально-организованная система учебной, воспитательной, административной деятельности профессорско-преподавательского состава и руководства вуза по подготовке квалифицированных специалистов с развитыми как профессиональными, так и личностными качествами и есть педагогический процесс.

Цель статьи усматривается в раскрытии механизма соответствия обучения и воспитания в образовательной организации МВД согласно логике её развития с позиций статики и динамики.

Задачи состоят: в определении причин дисбаланса между логикой дальнейшего развития и внешней целесообразностью педагогической системы образовательной организации МВД; в выявлении условий адаптации внешней формы организации педагогического пространства МВД его внутреннему содержанию во временном ракурсе.

Целенаправленная, специально-организованная система учебной, воспитательной, административной деятельности профессорско-преподавательского состава и руководства вуза по подготовке квалифицированных специалистов с развитыми как профессиональными, так и личностными качествами и есть педагогический процесс.

Для ответа на вопрос о том, что является краеугольным камнем педагогической системы современного высшего образования, необходимым представляется обратиться к некоторым ключевым философским аспектам вопроса. Будучи основным понятием философской методологии, понятие «система» имеет ряд определений, сводящихся к идее целостности, правильности, порядка. Однако если Л. Берталанфи первоначально усматривал в системе совокупность элементов, вступающих во взаимодействие, то, впоследствии акцентировал внимание на отношениях между объектами и их свойствами, исключая при этом взаимодействие [1].

Важно установить, переживает ли система образования некий кризис в настоящий момент, сводится ли её структура к отношениям между субъектами и объектами или ей свойственна взаимосвязь, взаимозависимость, структурированность?

Если отталкиваться от традиционного отечественного понимания системы в педагогике, то, следует отметить, любую систему, в том числе и систему образования, характеризует не только целостность, но иерархия, структура, взаимосвязь, «множественность». Вместе с тем, как известно, формальная сторона обычно бывает подчинена в большей мере внешней целесообразности, чем внутренней логике развития [3], и тогда мы имеем дело с двойственностью системы, которая проявляется в дифференциации высших и низших типов её организации [2].

Изложение основного материала статьи. Несомненно, содержательна внутренняя логика, в то время как системной является внешняя форма: она может подчиниться, а может, напротив, «взять верх» над логикой внутренней. Но в этом случае закономерен вопрос о субъекте и объекте системы образования, о том, кого эта система воспроизводит. Если результатом и конечной целью такой системности является человек целостный, то система содержательна по своей сущности и внешняя форма соразмерна внутренней логике. Если же мы имеем дело с человеком «частичным», то превалирует внешняя, формальная сторона, подчинившая себе логику развития.

Особую актуальность данный вопрос имеет для образовательной организации МВД РФ. Следует отметить, что относительная замкнутость, наличие единой цели и жесткого ядра в системе вуза – всё это, на первый взгляд, подчиняет внутреннюю логику внешней форме. Педагогический процесс, таким образом, является формальным. Однако, система образовательной организации МВД, будучи целенаправленной, приобретает признаки социальной системы и социального процесса в большей степени, чем педагогическая система любого гражданского вуза. Ведь этот процесс призван демонстрировать курсантам способы актуализации положений действующего законодательства по вопросам защиты прав и свобод наших граждан. Более того, любая нестабильность, либо внешняя неопределённость в обществе может обусловить неопределённость педагогического процесса образовательной организации МВД.

Для самой системы опасность усматривается в том, что с позиций современной философии образования, простая «механическая» системность не соответствует современным подходам. Необходимо глубинное философско-культурологическое осмысление проблемы. Это соответствует современному состоянию общества: узкий специалист, пусть даже «хорошист» или «отличник» - как результат системы образования, не удовлетворяет требованиям общества, если он не раскрывает себя в пространстве профессиональном и личностном, если он не нацелен на дальнейшее развитие.

Так и внешняя событийность порой доминирует над внутренним развитием общества в целом и индивида в частности.

Григорий Сковорода, в далёком от современности 18 веке, наблюдая как внешнее довлеет над внутренним, дал определение и содержательности, и человеку «целостному». Согласно взглядам Г. Сковороды, внутренняя форма – это и есть суть, раскрывающаяся в мысли, событии, стремлении: и всё, что ни есть: дело, действие, слово – всё «пустошь», если оно не получило события в самом человеке [7].

Выпускник образовательной организации МВД, как результат системы, её цель - это не только высоквалифицированный специалист в области юриспруденции, но и модальная личность, обладающая

набором профессиональных качеств, морально-нравственных ориентиров, характеризующих данную корпоративную среду и сообщество в целом. Иначе не представляется возможным нести ответственность за судьбы граждан, их права и свободы. Пространство личности в юриспруденции глубже пространства профессионального. Несомненно, несостоявшаяся личность деформирует профессиональное поле.

Как и студент гражданского вуза, курсант образовательной организации МВД – взрослый человек, со своими взглядами, сильными и слабыми сторонами характера. Ему свойственна любознательность, физическая, эмоциональная, волевая зрелость или незрелость, активность или пассивность, желание утвердиться в коллективе или противостоять ему. Вполне может обнаруживаться и завышенная самооценка, недостаточная организованность и дисциплинированность, эгоизм, неуважение требований устава, морали, этики. Педагогическая система образовательной организации МВД ставит целью выявление и применение в образовательном пространстве таких форм и методов воспитательного взаимодействия, которые способствовали бы как нейтрализации этих качеств, так и переходу их в позитивные свойства личности. Педагог должен уделять значительно большее внимание данной категории курсантов. Здесь воспитание превалирует в диаде «воспитание - обучение»: от педагога вуза требуется большая отдача, необходима активизация методик, направленных на достижение «внутреннего» диалога с курсантом. Именно такой диалог поможет последнему провести ревизию своих ценностных установок и индивидуальных качеств.

Вместе с тем полагаем, что по сравнению с гражданским вузом, преподаватель имеет гораздо больше шансов на успех в достижении позитивного эффекта такого диалога: в интересах воспитания могут быть задействованы условия не только учёбы, но и сферы быта, службы, досуга.

Поэтому важным аспектом этой системности, достаточно формальной и, вместе с тем, обладающей глубокой спецификой, становится аспект личностно-ориентированный, направленный на воспитание не просто самосознания, но осознание себя, своего гражданского «я», на воспитание взаимодействия в социальной среде. Это взаимодействие проявляется в расширяющихся моделях общения и сотрудничества Первоначально выстраивается модель «я – преподаватели - руководство вуза», затем, по нарастающей, следуют модели: «я - другие - преподаватели - руководство вуза», «я - другие - преподаватели - руководство вуза - социум – гражданское общество». Иными словами, организация педагогического процесса строится с учетом механизмов самоопределения курсанта: субъектно-объектного (взаимодействие с внешней средой), субъектно-субъектного (с другими субъектами), субъектно-интернального (с собственным «я») [6].

Таким образом, перспектива педагогической системы образовательной организации МВД и её главное наполнение всегда ориентировано на единство обучения и воспитания, на усвоение общечеловеческих ценностей, признание критериев честности, справедливости, порядочности. Обучение становится воспитывающим, когда оно сопровождается заботой о духовной направленности личности. Социальный и государственный приоритет воспитания для педагогического пространства МВД очевиден и бесспорен.

Множественность системы образования усматривается здесь не просто в сосуществовании, но и в эффективном сотрудничестве курсанта, учебной группы, курса, факультета, преподавателей, курсовых офицеров, администрации, руководителей научных сообществ, персонала, а в итоге – всего социума.

В этом глобальном дискурсе общения, обучения, воспитания, почитания традиции, которая присутствует в любой системе, и развивается тот, кто являет собой «результат» системы – человек «целостный». Результат и есть свидетельство эффективности системы, где внешняя целесообразность и внутренняя логика уравновешиваются. Способствует такому уравновешиванию организация процесса образования, а именно, эффективное управление и контроль с одной стороны, сотрудничество и диалог – с другой. При этом важно наличие общей цели, идеологемы, установки. Важно наличие ценностей как фундамента системы. Составляющие системы образования при этом адекватны составляющим педагогического процесса, который, как упоминалось выше, тоже является системой.

Именно целостность педагогического процесса, как системы, играет решающую роль. На это указывал ещё К.Д. Ушинский, считая в педагогическом процессе декорациями всё, что не являет собой комбинации основных элементов всякой школы: административного, воспитательного, учебного [9]. Динамика педагогического процесса – в наличии перспективы, стремлении к совершенствованию при условии чёткой организации управления. Склонность же к деградации проявляется при плохой организации управления. Очевиден факт, что любого человека ничему научить нельзя, если он того сам не захочет. Поэтому именно мотивация, а точнее, установка на доминирование её высших форм, должны лежать основе проектной работы по организации управления педагогическим процессом. Человек «целостный» не может существовать без обретения целостности в иерархии потребностей. Развитие морально-нравственных качеств, возможность взаимодействия субъектов и объектов системы без этого невозможна: система превращается в симулякр.

Проецируя сказанное на образовательную организацию МВД отметим, что уравновешивание элементов системы, формальной внешней целесообразности и внутренней содержательной логики усматривается в балансе актантов при наличии эффективного управления с учетом преобладания высших форм мотивации как основного стимула процесса образования и воспитания.

Вопрос управления, таким образом, становится первостепенным. Ведь управление как способ «навязывания» системе определённого пути развития, который не соответствует её внутренней структуре, как отмечают некоторые авторы, может оказать обратный эффект и систему либо разрушить, либо сделать её неэффективной. С другой стороны, слабое воздействие, резонанс - может дать толчок к развитию. Эти два способа - «навязывания» и слабого резонансного воздействия могут быть уравновешены исходя из положения о том, что проблема управляемого развития принимает форму проблемы самоуправляемого развития [5]. Но самоуправляемость может быть органична и эффективна, как нам кажется, лишь при наличии контроля.

Образовательное пространство МВД следует рассматривать с учетом наличия статуса и субординации, ритуала и традиции (дискурса прошлого), с одной стороны, и наличия разных подходов и методик, нацеленных на продуктивное сотрудничество преподавателя и курсанта (дискурса настоящего) - с другой. Результативность данного процесса проявляется в уравновешивании статики и динамики, в организации такой формы управления, которая будет поддерживать подвижность педагогического процесса, не умаляя значимости «дискурса прошлого», то есть, статичности системы. Несомненно, важна ответственность как администрации, так и преподавателей не просто за профессиональную пригодность будущего сотрудника ОВД, но и за его морально-личностные качества.

Век постмодерна попирает «незыблемость» всех социальных систем и системы образования, в частности. С одной стороны, система образования сугубо статична как константа, передающая традицию, опыт, знание прошлого. С другой стороны, она динамична, и, как никакая другая система, устремлена в будущее. Полагаем, что в настоящий момент мы можем наблюдать тенденцию всё более ускоряющегося отрыва от «прошлого», от традиции. Пожалуй, в системе образования никогда еще не ощущалось смещение вектора в триаде «прошлое - настоящее - будущее» столь отчётливо. Здесь возникают риски, связанные с утратой идентичности. Перед субъектом и объектом системы образования – выпускником вуза встают противоречия, связанные с конкурентоспособностью и равенством, с бесконечно расширяющимися информационными потоками и невозможностью их адекватного восприятия [4]. Но самый главный риск – в поглощении системы симулякрами, которые подменяют как внешнюю форму, так и внутреннее содержание. В прошлое уходит традиция, новые, реальные контуры не вырисовываются достаточно чётко: уходит взаимодействие основных элементов любой школы, о чём говорил К. Д. Ушинский. Нормой становится «многополярность» образовательного процесса, где преподаватель и обучаемый оказываются разделенными разного рода моделями, подходами, часто симулятивными и демонстрирующими латентный отказ от ранее признанных норм. Как следствие, усиливается разрыв между внутренней логикой и внешней целесообразностью. Высшие формы мотивации, высшие творческие потребности уходят на задний план, уступая место технологиям.

Всё вышеизложенное может характеризовать настоящий этап как переходный. Если мы рассматриваем любую систему с позиций статики и динамики в зависимости от скорости изменения её характеристик во времени, то пиком переходного периода будет являться точка относительного равновесия, которая адаптирует систему к новым условиям.

Тогда логично предположить, что и педагогическая система во временном ракурсе обладает свойством адаптации. Полагаем, внешняя целесообразность и внутренняя логика могут стать соразмерными при движении к инволюции. Именно инволюционность как возврат к старым моделям, традиции, вкупе с максимальной «событийностью» - движением вперёд, переосмыслением давно утраченного, может придать положительный динамизм системе образования. При этом, как нам кажется, нельзя переоценить роль главного актанта процесса – преподавателя. Здесь необходим выход на некий новый уровень психосоциальных отношений. Именно преподавателю доступны сложные когнитивные объекты, именно он должен уметь «переквантовать» те стремительные информационные потоки, которые, порой, не только мешают адекватному восприятию реальности, но и деструктируют личность студента, курсанта. Такой педагог - «прогрессор» может воспитывать и передавать знания. Но и он должен осознавать происходящее как процесс и понимать значимость своей миссии [8].

Таким образом, подвижность образовательного пространства МВД, может усматриваться не только в устремленности в будущее, но и в соразмерном оценивании опыта прошлого, его переосмыслении.

Выводы. Полагаем, что внешняя целесообразность и внутренняя логика педагогической системы образовательной организации МВД могут быть сбалансированы при выполнении следующих условий:

- максимальном сближении дискурса прошлого и настоящего в педагогическом процессе, обеспечении тесного взаимодействия элементов внутренней структуры (статика) с элементами внешней структуры (динамика), подсистемами и видами деятельности путём расширения полей общения;
- целенаправленной проектной деятельности администрации вуза и всего коллектива с аттракцией на идеологеме доминирования высших форм мотивации;
- усилении роли главного актанта педагогического процесса – преподавателя, как «прогрессора», обладающего когнитивным знанием;
- поддержке подвижности педагогического процесса, его относительной свободы во всех видах учебной и внеучебной деятельности с аттракцией на инволюции;
- усилении ответственности всех структур системы за её конечный результат- выпускника вуза, будущего сотрудника ОВД.

Суммируя вышеизложенное, следует отметить, что современное состояние цивилизации в целом и социума в частности задаёт новый вектор развития системе образования.

Собственно же система, рассматриваемая с позиций дискурса настоящего, с ориентацией на будущее и с обязательным учётом стратегий и практик прошлого, преломляет этот вектор. Несомненно, эффективность подготовки специалистов, в том числе и будущих сотрудников органов внутренних дел, зависит от организационной составляющей процесса, от взаимодействия сторон, от тех приоритетов, которые главенствуют в обществе.

Литература:

1. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем — обзор проблем и результатов. // Системные исследования. Ежегодник. — М.: «Наука», 1969. — 203с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.

3. Геращенко, И.Г. Виды системности в физкультурном образовании [Электронный ресурс] / И.Г. Геращенко. - Режим доступа: htpps:lib.sportedu.ru /press /fkvot /p 2-6. html.

4. Журавлев, В.Е. К вопросу о понятии «квалификация» в свете компетентностного и личностно-ориентированного подходов / Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Материалы 20 всероссийской научно-методической конференции (март. 2015, Иркутск: ВСИ МВД (стр. 41-43).

5. Курдюмов, С.П. Законы эволюции и самоорганизация [Текст] / С.П. Курдюмов. – М.: Сфера, 1990. – 240 с.

6. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности [Текст] / В.Ф. Сафин. – Свердловск: [б.и], 1986. – 142 с.

7. Сковорода, Г.С. Сочинения в 2т Текст / Г.С. Сковорода. М.: Мысль, 1973.

8. Сундиев, И.Ю. Фролов, А.Б. Ускорение времени -образ будущего и вектор социального развития [Текст] / Газета «Завтра» 2019, №5.

9. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии [Текст]: в 8 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. – Т. 1. – 648 с.

УДК 374

магистрант Раевская Мария Ростиславовна
Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации педагогического процесса, направленного на развитие образного мышления у детей младшего школьного возраста в контексте изучения изобразительного искусства. Раскрыто понятие образного мышления как одной из функций сознания ребенка. Образовательные ситуации, способствующие развитию у детей такого мышления, рассмотрены с позиции системно-деятельностного подхода и идей гуманитарности. Обобщен практический опыт работы с младшими школьниками и методы развития образного мышления на занятиях изобразительного искусства. Подробно описан метод иллюстрирования незнакомого художественного произведения. Представлена логика развертывания творческой работы над иллюстрацией, обеспечивающей развитие у детей образного мышления.

Ключевые слова: образ, мышление, образное мышление, развитие образного мышления, изобразительное искусство, иллюстрация.

Annotation. The article is devoted to the organization of the pedagogical process aimed at the development of figurative thinking in children of primary school age in the context of studying fine arts. The concept of figurative thinking as one of the functions of the child's consciousness is revealed. Educational situations that contribute to the development of such thinking in children are considered from the position of a system-activity approach and ideas of humanitarianism. Summarized the practical experience of working with younger students and methods of developing figurative thinking in the classroom of the fine arts. The method of illustrating an unfamiliar artwork is described in detail. Presents the logic of the deployment of creative work on the illustration, ensuring the development of children's figurative thinking.

Keywords: image, thinking, figurative thinking, development of figurative thinking, visual arts, illustration.

Введение. В условиях современной социокультурной ситуации, требующей от человека широкого диапазона креативных способностей и умений творческого преобразования своей жизнедеятельности, перед образованием встают новые задачи. Пересмотра требуют и вся образовательная система, и преподавание конкретных дисциплин. Учитывая сегодняшнее время неопределенности и непредсказуемости, образование не должно ограничиваться только передачей определенного набора разрозненных знаний о мире. Сегодня учебный предмет необходимо рассматривать не столько как источник знаний, сколько как средство, помогающее ребенку «становиться человеком». Особое место в ряду таких предметов занимает изобразительное искусство (ИЗО). Этот предмет нуждается в переосмыслении и расширении заложенных в него возможностей.

Изобразительное искусство и связанная с ним творческая работа школьников позволяет формировать у них целостное представление о мире и через яркую изобразительную форму развивать культуру, эстетический вкус, любовь к родине, а также интеллектуальные, практико-действенные, эмоционально-волевые качества [4; 5; 6]. Помимо влияния на художественно-эстетическое воспитание и духовно-нравственное развитие, на что традиционно обращалось внимание в образовательной практике, ИЗО имеет величайший потенциал для формирования у детей когнитивных связей и развития их самосознания. Он может помочь не просто учить ребенка рисовать и приобщать к прекрасному, но учить его мыслить. Глубоко, широко, креативно, целостно. Если точные науки развивают у ребенка логическое и рациональное мышление, то изобразительное искусство призвано развивать образное мышление, активизируя иные отделы и функции головного мозга. Предмет в этом случае становится средством развития у детей такого мышления, которое способно охватить целостные объекты, расширяет видение мира и становится важной основой опыта управления своей жизнедеятельностью. Речь о развитии образного мышления.

На сегодняшний день проблема развития образного мышления у детей исследована многими учеными. Важные материалы по этой проблеме содержатся в работах А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Г.И. Минской и др. Анализ научной литературы показывает, что умение образно мыслить открывает человеку неисчерпаемые возможности воспринимать многообразные и разноплановые внутренние и внешние связи явлений мира [10]. А неразвитость этого вида мышления лишает личность полноценного общения с искусством. Слабая способность образного видения не поволяет школьникам в полной мере осмыслить себя и выбор своего жизненного пути. Из-за доминирования левополушарного мышления, обеспечивающего линейное, однозначное восприятие мира, возникает нарушение формирования «образа Я» и нарушение механизмов психологической защиты, а также создаются многие противоречия и ситуации, которые воспринимаются для личности как неразрешимые [9].

Надо признать, что в условиях современной цивилизации, ориентированной на технический прогресс и технократическую модель мышления, образование, в основном, направлено на активизацию логического левополушарного мышления. Как показывает наше наблюдение за детьми, к старшим классам у них нередко обнаруживается некоторый перекос: они обладают множеством абстрактных знаний и навыков логического мышления при недостаточно развитом образном мышлении. В исследованиях, посвященных данной проблеме, зафиксировано: 1) бедный запас зрительных образов, неумение их привлечь в нужный момент к работе; 2) отсутствие способности мыслить ассоциативно, целостно и одновременно видеть предмет с разных сторон, в его многочисленных связях с другими предметами; 3) слабое владение приемами мылительной деятельности, которая предполагает способность рождать идеи и создавать многозначный контекст [10]. Кроме того, существует проблема «асубъктного мышления», когда субъектная позиция в мышлении мало проявлена [11].

Как выясняется, среди исследователей нет единого понимания природы и механизмов возникновения образов. Также нет научного обоснования процесса формирования у детей образного мышления в контексте их целостного развития. Следует отметить, что, при всей широте исследований проблемы, она не изучена с позиции гуманитарно-антропологического подхода, учитывающего все многообразие человеческой

реальности и рассматривающего человека как автора своей жизнедеятельности. Важно понимание исследуемоего феномена в контексте гуманитарности [1] как принципа регулирования педагогической работы с «внутренним», «эмпирическим», «экзистенциальным» человеком. Такая работа выстраивается с учетом динамики структур человеческого сознания.

Изложение основного материала статьи. Векторы нашей исследовательской работы, посвященной формированию у младших школьников образного мышления в процессе изучения изобразительного искусства, были заданы целым рядом вопросов. Что собой представляет образное мышление младших школьников? Каковы особенности его развития в контексте изучения ИЗО и в контексте гуманитарных смыслов образования? Каковы критерии сформированности у детей такого мышления и диагностические методы его измерения? Как выстраивать процесс педагогической работы с ребенком на уроках изобразительного искусства, обеспечивающей развитие у него образного мышления? Поиск ответов на данные вопросы потребовал от нас уточнения ключевых понятий «образ», «мышление», «образное мышление», а также рассмотрения образовательной деятельности детей с позиции принципа гуманитарности.

В философии сущность образа, а также образности, образных форм, символов связывают с возможностями целостного познания явлений (Платон, Гегель, Кант, М.К. Мамардашвили и др.). Через образное восприятие человек и познает мир, и моделирует его в своем воображении. В теории искусства в центре внимания оказывается образ как художественное явление, как обобщенное отражение действительности в форме какой-либо конретной авторской картины и знака (Л.С. Выготский, Ю.М. Лотман и др.).

В психологии образ представлен как одно из фундаментальных проявлений психического и как основной компонент в структуре сознания (Л.С. Выготский, Л.Б. Ительсон, А.Н. Леонтьев и др.). Известно: образ, как сенсорная основа мысли и восприятия, тесно связан с речью человека (Ж. Пиаже, Г.Г. Шпет и др.). Также данная категория соотносится с категориями субъекта, мотива, действия, переживания, ситуации. Известно, что образ не может быть отделен от его носителя. Возникший сознательно или бессознательно, он существенно влияет на человека, на его поступки и изменения в жизни. Работа личности с образом (над образом), так или иначе, связана с особыми функциями его сознания: вниманием, восприятием, представлением, воображением, памятью, чувствами, мышлением.

Понятие мышления также исследовано довольно широко (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.). Сущность мышления заключается в его «порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности» [8, с. 299]. Различают понятийное мышление и образное. Второе опирается на образы, которые извлекаются из памяти и создаются с помощью воображения. Надо сказать, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста доминирует наглядно-образное мышление, опирающееся на память, манипуляцию с конкретными предметами и восприятие окружающей действительности.

Образное мышление связано с воображением. Различают произвольное и преднамеренное воображение. Если перед человеком стоит задача создания определенных образов, намеченных им самим или заданных ему со стороны, то в этом случае мы имеем дело с произвольным воображением [8, с. 286]. Способность воссоздавать образ в трехмерном пространстве называют пространственным воображением. А преобразование представлений и создание новых образов, не имеющих образца, называется творческим воображением, и оно тесным образом связано с памятью и с эмоциями. Образы не возникают просто так, из ничего. Они формируются на основе нашего предшествующего опыта, на основе представлений о предметах и явлениях объективной реальности, из впечатлений, которые получает человек в реальной действительности [8, с. 290]. И в процессе создания образов участвуют разные элементы психофизического аппарата человека – внимание, память, чувства, воображение, мышление.

Понятие образного мышления имеет глубокие корни. Язык образов – это самый древний язык, который дошел до нас из глубины веков. История доказывает, что образ-картинка порой может быть даже более информативен, чем текст, состоящий из слов. Когда мы хотим понять образное мышление ребенка и то, как оно развивается, нам необходимо увидеть контекст всего, с чем этот процесс связан. В частности, сущность образного мышления открывается через явление синестезии. Синестезия, что означает соединение, пересечение, есть нейрологический феномен, при котором раздражение в одной системе (сенсорной или когнитивной) ведёт к автоматическому, непроизвольному отклику в другой системе.

В нашей работе процесс развития образного мышления мы рассматриваем, во-первых, с позиции системно-деятельностного подхода (Г.П. Щедровицкий), позволяющего представить его как особый вид деятельности и «действование со знаками», во вторых, в рамках гуманитарной модели образования (С.В. Белова, В.И. Слободчиков). Образно-мыслительную активность в данном случае мы связываем с той ролью, которую она играет в становлении человека как субъекта своей творческой деятельности.

Говоря об образном мышлении как деятельности, мы рассматриваем ее связь с другими видами деятельности ребенка – коммуникативной, познавательной, творческой, образовательной. Это объективно задано самой ситуацией личностного развития: одна деятельность личности «встроена» в другую. Нам интересна здесь позиция Г.П. Щедровицкого, который говорит: «…мы действуем с какими-то целями, с какими-то знаниями, но всегда создаем за счет своего действования новый мир, который неадекватен нашему знанию. Ведь если я утверждаю, что существует деятельность, а все остальное есть не что иное, как ее отображение или… организованность деятельности, если я это делаю, то для меня и знание есть организованность деятельности, некоторая вещь, создаваемая деятельностью, и, следовательно, деятельность первична: она создает мир, а не знание. И только деятельность, а не знание, может претендовать на истинность» [13, с. 43-44].

Опираясь на данную методологию системно-деятельностного подхода, на понимание процессов создания образов и опыта «мышления образами», а также на идеи гуманитарности образования, мы в нашем исследовании попытались выявить особенности той деятельности, которая может соотноситься с целостностью личности ребенка и которая способствует развитию у него образного мышления. Она должна была отвечать требованиям творческого преобразования и «перекодирования» личностью феноменов своей субъективной реальности – переживаний, отношений, чувств, мыслей, представлений. Субъективная реальность развивается в условиях «со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков). «Со-бытие» есть источник, ситуация развития, которая фиксирует онтологические условия бытия человека, общественный характер его жизнедеятельности; она также преодолевает односторонность двух полярностей – абсолютного

индивидуализма и абсолютного коллективизма [12, с. 165]. Это, в свою очередь, существенно влияет на становление самосознания ребенка, который учится видеть себя в роли «творца своей реальности». С таких позиций предмет ИЗО рассматривается не как набор «мертвых» знаний, а как живой предметный материал в контексте широкой деятельности по созданию детьми продуктов культуротворчества. Деятельностью, которая отвечала требованиям наших исследовательских задач, стала совместная работа детей и педагога над иллюстрацией к художественному произведению.

Исследуя критериальную базу, мы обратили внимание не необходимые требования, предъявляемые к усвоению детьми предмета ИЗО. Помимо специальных умений, изучение предмета предполагает наличие у детей готовности к продуктивной творческой деятельности, навыки социальной адаптации, способность легко ориентироваться в решении творческих задач [3]. Среди критериев, которые мы выявили и которые позволили отслеживать процесс формирования у детей образного мышления в контексте их работы над иллюстрацией, мы выделили: 1) умение «думать картинками»; 2) степень новизны продукта образного мышления; 3) богатство изобразительных деталей создаваемых картин как продуктов образного мышления. Первый критерий отражает мыслительную активность детей, предполагающую их способность к воображению. Второй позволяет отслеживать не репродуктивное воспроизведение известного, не повторение картин за педагогом или другими детьми, а создание оригинального продуктов творчества на основе креатирования. Третий критерий связан с непосредственно изобразительной деятельностью, ее глубиной и наличием смыслов: он показывает умение представлять («опредмечивать») с помощью изобразительных средств свой продукт образного мышления.

Анализ нашей работы с детьми, которую автор статьи проводил в течение трех лет в качестве педагога дополнительного образования в Муниципальном автономном общеобразовательном лицее № 13 г. Химки Московской области, показал, что эффективность развития их образного мышления зависит от ряда условий. Среди них мы выделяем: включение детей в коллективный коммуникативно-творческий процесс вокруг создания общего творческого продукта; создание образовательной ситуации как со-бытийной реальности и как поля креативности; опора на многообразный опыт детей, связанный с переживаниями по поводу реальных жизненных событий и вымышленных художественных картин.

Педагогический процесс, ориентированный на развитие у детей образного мышления, предполагал три этапа. На первом этапе – креативно-творческом – детям предоставлялась возможность «свободного креатирования» в условиях «хаотичного» рисования. Это опыт соединения «несоединимого». Мы развивали у детей образное мышление, опираясь на их креативные способности. Это способности правого полушария создавать, говоря словами В.С. Ротенберга, многозначный контекст за счет «схватывания» огромного числа связей и взаимодействий между предметами и явлениями, когда можно не с помощью логики, а с помощью других связей увидеть, например, «природу кислосладкого эмоционального отношения одного человека к другому» [9].

Одним из методов, который широко использовался на первом этапе, был метод парадоксальных вопросов. В частности, дети привыкали мыслить широко и неожиданно, занимаясь поиском ответов на такие, например, «странные» вопросы: «Какого цвета нота «ми»?»; «Какого вкуса туча на небе?»; «Какова на ощупь тишина?» и т.п. Свои ответы они переводили на язык живописи. Подобные вопросы задавались школьникам в контексте совместного размышления над иллюстрацией к сказке «Джирманджи». Эта сказка является плодом творчества всей семьи автора данной статьи. Особенность данного произведения состояла в том, что оно не было известно школьникам и они не могли видеть никаких уже созданных иллюстраций. Необходимо было создать коммуникативное поле, опираясь на память, воображение и жизненные истории детей.

На втором этапе – ассоциативно-творческом – дети делали наброски к картинам, иллюстрирующим те или иные страницы сказки. Нам было важно дать возможность для проявления у детей разных способов выражения своих мыслей, предположений, чувств, эмоций, фантазий. В процессе рисования дети постигали язык знаков, позволяющий юным художникам сообщать свои представления о тех или иных явлениях. И здесь мы шли по пути аналогий, обращаясь к опыту восприятия детьми их жизненных ситуаций и отношений. В частности, им предлагалось описать себя, свою семью и особенности взаимоотношений внутри семьи языком рисунка. Затем найденные образы сравнивались с контекстом жизни вымышленного персонажа Джирманджи.

Третий этап – продуктивно-творческий – был посвящен непосредственной работе над иллюстрациями и оттачиванию умений в плане оформления рисунка. Нельзя не согласиться с В.М. Дубровиным, который говорит, Что «какие бы изобразительные образы и сюжеты не возникали в воображении, они не станут произведением искусства до тех пор, пока не найдут соответствующую художе- ственную форму выражения» [7]. На третьем этапе дети развивали навык вербализации, внося разнообразные детали к тем образам, которые у них рождались. Иллюстрирование ранее незнакомого и еще не завершенного художественного текста явилось той деятельностью, которая позволила эффективно развивать у детей образное мышление. Преобразование текстовой или аудиальной информации в картинку давало детям возможность выстраивать связь между понятием и образом. В частности, работая над изображением главного героя сказки, дети учились «рисовать» абстрактные понятия. Среди них такие эмоции, как: радость, грусть, нежность, чувство дружбы. Также мы использовали прием метафорической образности, когда школьникам предлагалось выразить персонаж и себя в виде животного.

Понимая роль приобщения детей к художественной культуре и значение расширения рамок учебного занятия [2; 7], мы осуществляли выход детей с их продуктами творческой деятельности в широкое пространство социальных отношений. Это связано, прежде всего, с привлечением родителей к обсуждению иллюстраций, с организацией выставок и публикацией книги, содержащей детские рисунки. Работая с детьми над иллюстрированием художественного произведения и одновременно постигая навыки рисования, мы ориентировались на развитие образного мышления как специально организованный творческий процесс, связанный с погружением детей в себя. Уделялось особое внимание моментам такой сосредоточенности и настройки на определенное состояние. И здесь мы использовали средства других видов искусства, в частности, музыки. Восприятие музыкальных произведений во время рисования помогало детям активизировать их творческое мышление.

Как показали результаты нашей работы, у 96 % детей к концу третьего этапа обнаружилась устойчивая способность образного видения текста и умения создавать оригинальные иллюстрации к художественному произведению. Было также выявлено, что процесс развития образного мышления у некоторых детей идет

более медленно, чем у других. Это связано с их установкой на идеальный результат («правильную картинку»), который они привыкли получать по заданному алгоритму (вызубрить, повторить). Как показало обследование таких детей, они зависят от оценки родителей, которые настроены не на то, чтобы развивать мышление детей, а на то, чтобы выдать внешне презентабельный результат, гарантирующий высокую оценку на том или ином конкурсе. По мере нашего разъяснения родителям важности для детей свободы творчества и непривязки к конкурсам, значимости промежуточных результатов и принятия незаконченного («неправильного») детского рисунка, у детей открывались новые креативные способности и пропадал страх рисовать «по-своему».

Выводы. Эффективность развития у младших школьников образного мышления в рамках изучения ИЗО зависит от планомерно выстроенного процесса педагогической работы, базирующейся на идеях: гуманитарности как принципа единства внутреннего и внешнего планов образования; системно-деятельностного подхода, требующего связи знания с конкретным действованием; синестезии, объясняющей тесную связь сенсорных и когнитивных систем; богатства субъективной реальности; особенностей коллективного сотворчества в рамках создания со-бытийной реальности. Иллюстрирование незнакомого художественного произведения следует признать перспективным методом педагогического взаимодействия с детьми, позволяющем существенно влиять на развитие их образного мышления и специальных навыков в рамках требований ИЗО. Среди диагностических методов, позволяющих отслеживать у детей способности образного мышления, нами выявлены методы: контент-анализа речи детей, связанной с описанием образов и картин; анализа продуктов творческой деятельности, в частности, иллюстраций. Перспективы нашего исследования мы связываем с разработкой педагогической технологии развития образного мышления детей разного возраста в процессе изучения изобразительного искусства.

Литература:

1. Белова С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель. // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27.
2. Буровкина Л.А. К вопросу о приобщении обучающихся к народной художественной культуре в учреждениях дополнительного образования / Л.А. Буровкина // Вестник Московского Государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016 – №3. – С. 8-15.
3. Буровкина Л.А. Детство и культурное наследие: сохранение, развитие, трансляция / Л.А. Буровкина // Искусство и образование: научно-методический журнал № 2 (100) 16 — М.: ООО Международный Центр «Искусство и образование» 2016 — С. 62-70.
4. Дубровин В.М. Воспитать людей, способных возвысить Россию / В.М. Дубровин // Воспитание школьников. – 2008. - № 10. – С. 50-52.
5. Дубровин В.М. Ребенок в современном культурном и образовательном пространстве / В.М. Дубровин // Воспитание школьников. – 2016. - №4. – С. 68-70.
6. Дубровин В.М. Основы изобразительного искусства. Практическая композиция: монография. – Ч. 2: Практический и методологический аспекты. — М.: МГПУ, 2017. — 152 с.
7. Дубровин В.М. Выставка детского творчества в школе: особенности организации/ В.М. Дубровин // Воспитание школьников. – 2010. – № 2. С. 32-35.
8. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2018.
9. Ротенберг В.С. «Образ Я» и поведение. – Иерусалим: Манахим, 2000.
10. Сатарова Л.А. Формирование образного мышления школьников средствами изобразительного искусства. Автореф. дисс. … докт. пед. наук. – Астрахань. – 2006.
11. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта. Автореф. дисс. … докт. псих. наук. – Москва. – 2001.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психоогия развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
13. Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность. В 3 кн. Кн. 1. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971 г. / Г.П. Щедровицкий; Сост. Г.А. Давыдова. – М.: Вост. лит., 2005. – 463 с.

Педагогика

УДК 371

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

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОГО ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются: основные аспекты организации художественно-конструкторского творчества; структура творческого процесса; этапы организации художественно-конструкторского творчества обучающихся в начальном звене образования.

Ключевые слова: художественно-конструкторское творчество, художественное конструирование, творчество.

Annotation. The article deals with: the main aspects of the organization of artistic and design creativity; the structure of the creative process; the stages of the organization of artistic and design creativity of students in primary education.

Keywords: artistic and design creativity, artistic design, creativity.

Введение. Появление потребности в успешном образовательном результате становится приоритетной целью по формированию нового образовательного пространства, что проявляется как в освоении знаний, умений и навыков, так и в стремлении обучающихся к успешному решению учебных и творческих заданий, в чем проявляется необходимость для преждевременного формирования творческих возможностей.

Организация творческой деятельности обучающихся исследуется в таких областях педагогики как: педагогическая психология, педагогика творчества и психология творчества. Система творческой деятельности анализируется такими авторами как А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.И. Зарецкая, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Е.А. Яковлева. Особенности организация умений в области формирования творческих возможностей обучающихся анализируются в работах таких авторов: В.И. Андреев, А.Ю. Козырева, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, М.М. Поташник, Н.Ф. Талызина**.**

Изложение основного материала статьи. Творчество – это вид деятельности, где конечным результатом предстает разработка уникальных художественных предметов [1]. По мнению авторов, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.И. Леонтьева, творчество, является умением воспринимать взаимосвязанные компоненты воображения и фантазии, в реализации новых идей. Творческая деятельность не возникает мгновенно, поскольку данный процесс формируется от простого к более сложному созданию изделия и значительное место занимают усвоенные знания.

Творческий процесс имеет довольно непростую структуру, по мнению А.М. Матюшкина, ключевыми элементами творчества предстает:

– познавательная мотивация (определяется заинтересованностью в изучении нового);

– творческая активность (своеобразные пути решения поставленной задачи);

– оригинальность (обуславливается преображением установленной трудности в собственную деятельность);

– моделирование (способности к наиболее быстрому решению);

– формирование безупречных идеалов (обеспечивает эстетическую и интеллектуальную самооценку).

В исследованиях Е.А. Флериной по детскому художественному творчеству, сказано, что детский творческий процесс подразумевается осознанным отображением окружающего мира обучающегося, может проявляться в процессе изобразительной деятельности, который тесно связан с работой воображения и проявляется в его наблюдательности. Основное направление в формировании детского художественного творчества подразумевается как «трудоемкое меняющейся действие на разных ступенях и направленностях, которое формируется в развитии обучающегося и в большой степени зависят от обучения и воспитания его возрастной и индивидуальной психологии».

Согласно мнению Т.С. Комаровой, для детского изобразительного творчества свойственно: – конструирование индивидуально нового (важного для обучающегося творения); – изобретение нового из применяемых элементов, которые формируют определенный замысел обучающегося; – использование освоенных ранее различных способов и приемов для создания красочности в изделии.

Художественное конструирование, являясь одним из видов художественного творчества, дает возможность создавать творческие возможности и способствует обучению культурной личности, а так же совершенствовать знания, умения, навыки в процессе организации художественно-конструкторского творчества.

Кроме того формируется художественный вкус, умение находить соответствующие средства с целью воплощения создаваемого образа, развивая творческие возможности обучающегося, а также знания, умения и навыки в области художественно-трудовой деятельности. Однако совместно с этим художественное конструирование, как любой продуктивный вид деятельности, формирует различные способности и возможности для создания возможных видов взаимодействия обучающихся в процессе их деятельности, что развивает чувство долга, ответственности, способности подчиняться требованиям группы и творчески взаимодействовать в коллективе, проявлять взаимопомощь, воспринимать общепризнанные нормы общественного поведения.

Для успешной организации творческой деятельности, является художественное конструирование. По взгляду А.В. Запорожца, организация художественно-конструкторской деятельности предполагают применение творческого процесса, где обучающиеся создают образы, воспроизводят их структуру, воспроизводят их вид, характер, воспользовавшись цветом, формой, что направленно на активизацию эмоциональных образов.

В процессе конструирования у обучающихся более интенсивнее формируется пространственное воображение, развивается восприимчивость к стремительному переходу от мышления к действию, предварительно обдумывая процесс своей деятельности, составлять ее план, так же формируется и развивается точность и ловкость движений.

Организация художественно-конструкторского творчества осуществляется в процессе практических и творческих занятий, при выполнении различных художественно-конструкторских изделий. Исследования, в которых изучается художественно-конструкторское творчество обучающихся начального звена образования по Е.А. Лутцевой, говорится: «При воздействии руководителя, учителя обучающиеся начинают работать согласно с замыслом. В художественно-конструкторском замысле воссоздается не только конечный результат деятельности, но и способы его выполнения» [5].

Особенности организации художественно-конструкторского творчества представлено в трудах Н.М Конышевой, Т.В. Кудрявцева, А.В. Хуторского [3, 4, 9]. Формирование художественно-конструкторских умений обучающихся отображено в работах в области психологии творчества и трудового обучения Л.А. Парамоновой.

Художественное конструирование понимается не просто как украшение изделия, а вид художественного творчества, который развивает художественный вкус, способствует нахождению новых средств организации художественной среды. Данный вид деятельности начал формироваться с начала 30-х годов в трудах А.А. Мелик-Пашева [6], позднее в XX веке применено в теории и практике Л.В. Неретиной, А.С. Хворостова [8].

Содержание художественно-конструкторской деятельности обязано быть разновидностью системы познаний в формировании творчества обучающихся. Это требует отбора всевозможных методов и приемов художественному-конструированию, которые станут содействовать в обучении по формированию художественно-конструкторского творчества обучающихся в начальном звене образования. В течении регулярной организации художественно-конструкторского творчества у обучающихся возрастает интеллектуальная активность [7].

Художественно-конструкторское творчество, является результатом законченного предмета. Обучающимся начального звена необходимо доказывать, что все, что он делает, обладает собственной формой, композицией, цветом и по этой причине все, что он выполняет самостоятельно, способно быть прекрасным или неприглядным, великолепным или отвратительным. Оформляя итог своей деятельности, обучающийся обязан мыслить не только о том, удобен ли данный предмет, но и о том, как он смотрится. Следовательно, одна из главных проблем организации художественно-конструкторского творчества заключается в том, чтобы обучать обучающихся навыкам хорошо выполненной работы, но и чувству формы, комбинированию цветов, композиции, соразмерности [10].

Организацию художественно-конструкторского творчества обучающихся очень важно начинать в начальном звене образования и учитывать возрастные индивидуальные особенности обучающихся. Приспособительская функция активности в младшем школьном возрасте стает основной, которая ориентирована на отбор напарника в общении. Наглядно-эффективные мыслительные операции заменяются наглядно-образными, обучающиеся благополучно фантазирует при упоре на мнения, а не на понимание, поэтому младший школьный возраст благоприятен для формирования художественно-конструкторских умений и формирования творческого мышления, что было обосновано в исследованиях психолога Л.С. Выготского [1].

Рассмотрим этапы организации художественно-конструкторского творчества обучающихся в начальном звене образования (Г.П. Калинина) [2, 3].

1. Стадия организации процесса выполнения изделия. Выполняет две задачи: собирание материала и изучение возможностей построения художественно-конструкторского изделия. Независимо творчество содействует не только численность и многообразие собранного материала, но и, основное, умение вовремя его актуализовать. При выполнении художественно-конструкторской деятельности возникновение творчества у обучающихся допустимо при присутствии конкретных знаний художественно-конструкторских умений, какие позволяют оценить изделие.
2. Стадия изучения приемов построения художественно-конструкторского изделия. Принадлежит к взаимосвязи воображения с реальностью как отдельными продуктами воображения, где случается соотношение данных, приобретенной при освоении изделия с самим познавательным объектом. Данный этап творчества Г.П. Калинина характеризуют как созревание замысла, по мнению А.Н. Луки, замысел заключается в формировании художественно-конструкторского творчества и активном поиске дополнительной информации [2, 3].
3. Стадия процесса замысла. Процесс образования замысла, состоит в обдумывании и проектировании предстоящей очередности практической деятельности, понятии окончательной цели конструирования, в подборе возможностей достижения цели.

Организация художественно-конструкторского творчества в создании замысла образной формы содействует анализ работ, в которых, наравне с совершенствами, особенно оценивается уникальность замысла, характеризуемая не экстравагантностью, а сформулированной особенностью, отличающей его от других детей.

4. Стадия процесса творчества и накопления важной информации. Постоянно требует специального состояния сосредоточенности и абсолютного повиновения собственных действий тому, что изображается. Процесс творчества выделяется от остальных этапов изучения тем, что в данный период обучающийся не накапливает умения и знания, а отдает их. Л.С. Выготский предостерегает: «ни в коем случае недопустимо исправление ошибок или принуждение к «правильному» выполнению» [2].
5. Стадия процесса исполнения замысла. Процесс исполнения замысла, не является только исполнительской, он направлен на сочетание мыслительных операций и практических действий и носят поисковый характер, представляясь основой мысли обучающегося в его последующих размышлениях [10].

Источником замысла обучающихся, считается всё его окружающее: многообразный реальный и естественный мир, общественные явления, различная литература, разнообразные виды деятельности, в главную очередь игра. Однако созерцание находящегося вокруг у обучающихся зачастую бывает легкомысленным: они в главную очередь включают показанные стороны предметов или явлений, которые потом и отображаются в их практической деятельности [7].

Выводы. Таким образом, необходимо стремится к тому, чтобы обучающиеся всегда были полны впечатлений, для этого необходимо организовывать условия с целью наиболее полного изучения находящегося вокруг. Для формирования умений у обучающихся наблюдать свойственные характерные черты предметов, явлений и их связи, а так же по особенному изображать их в своих конструкциях. Подобное художественно-конструкторское творчество основывается на образные представления о действительно существующих или кем-то выдуманных (например, в сказке) объектах, и это стает началом для замыслов у обучающихся.

В процессе организации художественно-конструкторского творчества у обучающихся формируются умения анализировать предметы окружающей действительности, формируются общие взгляды о создаваемых объектах, развивается самостоятельность мышления, творчество, художественный стиль, формируются ценные качества личности.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2001. – 93 с.
2. Калинина, Г.П. Использование элементов дизайна на уроках труда / Г.П. Калинина // Начальная школа, 2007. – 99 с.
3. Конышева, Н.М. Готовимся к школе. Художественно-конструкторская деятельность обучающихся младшего школьного возраста. Дидактические материалы / Н.М. Конышева. 2007. – 106 с.
4. Кудрявцев, Т.В. Изучение технического мышления / Процесс и способы решения технических задач // Т.В. Кудрявцев. – М.: Высшая школа, 2005. – 304 с.
5. Лутцева, Е.А. Технология: 1-4 класс: Технология. Ступеньки к мастерству. «Школа России» / Е.А. Лутцева // Дополненное. – М: Вентана – Граф 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/rabochaya-programma-i-ktp-tehnologiya-klass-shkola-rossii-lutceva-407599.html
6. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М, 2003. – 160 с.

7. Рахимов, А.З. Формирование творческого мышления школьников / А.З. Рахимов. – Уфа.: Изд-во Творчество, 2005. – 224 с.
8. Хворостов, А.С. Художественное конструирование из бумаги как составляющий элемент дизайна уроках труда / метод. рекомендации // под ред. / А.С. Хворостов, Л.В. Неретина, А.С. Хворостов. – М.: 2010. – 253 с.
9. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.
10. Якиманская, И.С. Формирование технического мышления обучающихся / И.С. Якиманская. – М.: Высшая школа, 2004. – 96 с.

Педагогика

УДК 378
старший преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна, аспирант Ромашкова Ольга Викторовна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» пос. Электроизолятор);
старший преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна, аспирант Егоров Евгений Борисович
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» пос. Электроизолятор);
преподаватель колледжа отделения дизайна Ворохиди Наталия Юрьевна
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» пос. Электроизолятор)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА КОМБИНАТОРИКИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ДИЗАЙНЕ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ДИЗАЙН

Аннотация. Одной из актуальных педагогических проблем является проблема качества подготовки будущих дизайнеров в системе высшего образования. Возникает необходимость улучшения качества образовательного процесса с помощью современных методов и педагогических технологий обучения. Использование дисциплины «Компьютерное моделирование в дизайне» дает возможность профессионально-ориентировать обучение студентов по направлению Дизайн. Ясно, что сегодня основной задачей вуза является формирование личности конкурентоспособного специалиста, и выпускник, свободно владеющий 3D-программами в области моделирования, будет более востребован в сфере дизайна.
Ключевые слова: дидактические условия, педагогика в дизайне, комбинаторика в дизайне, Autodesk 3d's Max моделирование.
Annotation. One of the actual pedagogical problems is the problem of the quality of training future designers in the system of higher education. There is a need to improve the quality of the educational process with the help of modern methods and pedagogical learning technologies. The use of the discipline "Computer modeling in design" provides an opportunity to professionally-orient students to the direction of Design. It is clear that today the main task of the university is to form the personality of a competitive specialist, and a graduate who is fluent in 3D modeling programs will be more in demand in the field of design.
Keywords: didactic conditions, design pedagogy, combinatory in design, Autodesk 3d's Max modeling.

Введение. Быстро развивающееся современное общество определяет тенденции преобразований и расставления приоритетов и в сфере высшего образования. В 21 веке продолжается рост потребности на рынке труда квалифицированных специалистов междисциплинарного профиля, имеющих фундаментальное образование в сфере дизайна и визуальной коммуникации: дизайнер среды, дизайнер интерьера, ландшафтный дизайнер, 3D-моделлер, 3D-визуализатор, 3D-художник. Дизайнерам, создающим предметы и объекты среды в своей деятельности, помимо глубоких знаний в конкретной области, требуется высокий уровень владения программным обеспечением для решения профессиональных творческих задач в 3D-моделировании. В этом помогают профессионалам программы 3D-графики, которые являются наиболее используемым языком визуализации в мире.

Изложение основного материала статьи. В своей деятельности, как было указано выше, компьютерное 3D-моделирование активно используют архитекторы для создания проектов, дизайнеры интерьера, художники-иллюстраторы, ландшафтные дизайнеры, дизайнеры выставочных стендов и др.

Мы полагаем, что 3d-моделирование, как часть компьютерной графики, для будущих бакалавров дизайна (54.03.01) – это фундаментальная сфера знаний и умений, без которых дизайнер не может состояться.

Из сказанного следует, что студент, должен постоянно и активно расширять свой кругозор, приобретать навыки работы в 3d-редакторе, развивать и тренировать восприятие, формировать исследовательские умения, использовать методы в компьютерном моделировании, навыки принятия оптимальных решений в дизайне среды.

Необходимо сформулировать комплекс дидактических условий для эффективного обучения 3d-моделированию студентов-дизайнеров.

Проанализируем основные черты и признаки понятия «условие». В справочной литературе «условие» понимается как:

1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [8].

Педагоги рассматривают условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [9].

Сущность понятия «условие» в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями:

1) условие – совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д.;
2) обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;

3) влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты [5].

В педагогической науке выделяют определенные виды, которые четко отображают позиции указанного термина:

1) организационно-педагогические условия. Понимаются такие условия как упорядоченные и согласованные между собой процессы, которые вместе реализуют общую программу;

2) психолого-педагогические условия включают в себя условия, учитывающие психологические особенности не только учащегося, но и педагога. Эта связь понимает еще и межличностное взаимодействие между индивидами;

3) дидактические условия воспринимаются как совокупность обстоятельств обучения, то есть взятых из методов, приемов и средств, включающие в себя мотивационное, содержательное и операционное единство [9].

Необходимо описать дидактические условия в обучении 3d-моделированию дизайнеров. По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором «didaktikos» означает поучающий, а «didasko» – изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» («Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii»). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. свой труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему» [13].

Дидактика также определяет объем и структуру образования. Что касается 3D-моделирования в обучении дизайнеров, то одной из проблем выступает ограниченное количество часов освоения дисциплин. Поэтому важно выделить главные темы в моделировании, рассмотреть только те вопросы, которые, в перспективе, приведут к конкурентоспособности дизайнера (Рис. 1).

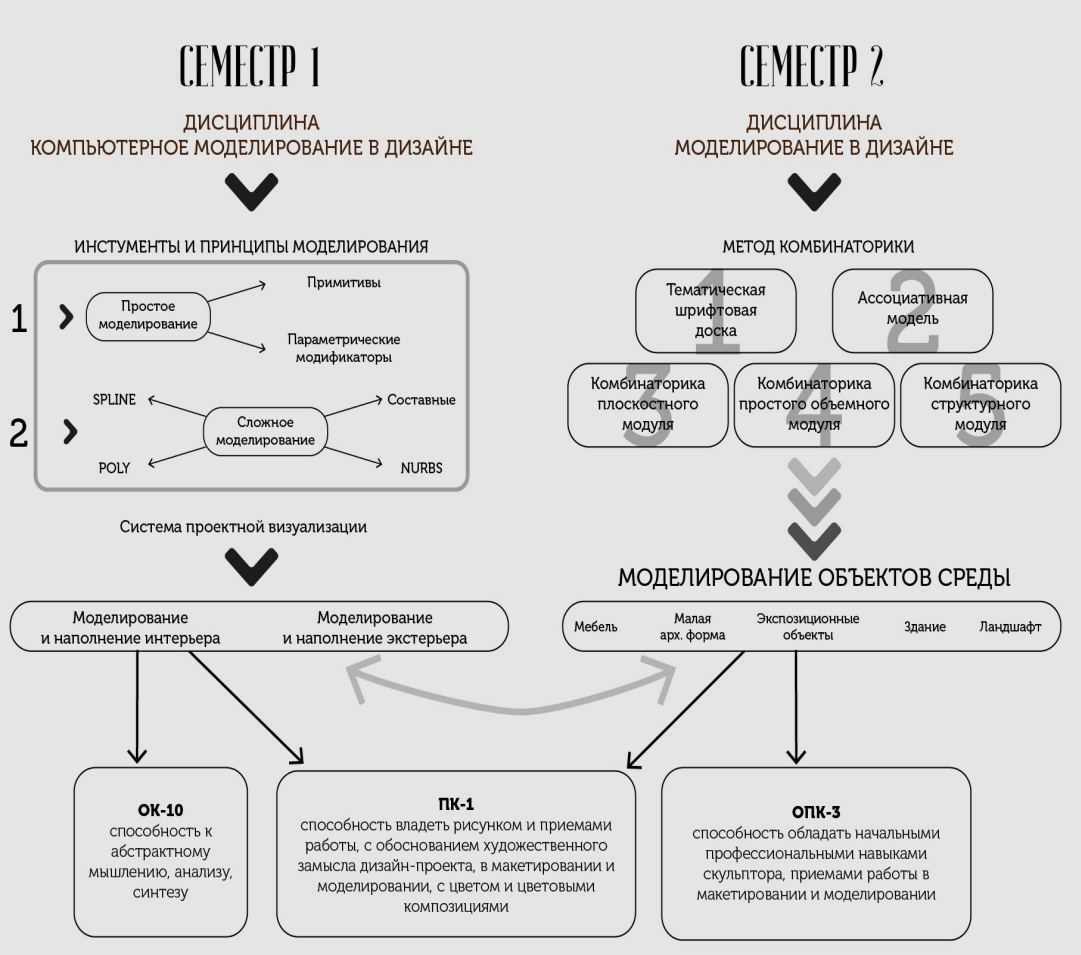


Рисунок 1. Схема обучения моделированию дизайнеров в ГГУ в рамках двух дисциплин и формируемые компетенции учащихся

В первом семестре будущие бакалавры дизайна Гжельского государственного университета (далее – ГГУ) приобретают навыки работы на компьютере в программе 3d's Max и изучают основные инструменты и методы трехмерного построения пространства и объектов. На протяжении второго семестра по дисциплине «Моделирование в дизайне» студенты создают эскиз-идеи объектов среды. Кроме того, они используют освоенные приемы и навыки для поиска индивидуальных способов выражения творческих идей в дизайне среды.

Один из методов, который применяется в практическом обучении в моделировании – метод комбинаторики. Комбинаторика означает механизм действия, операции по поиску сочетаний частей, метод формообразования на основе единичных модулей.

Данный метод используется в обучении формообразованию при подготовке дизайнеров среды и архитекторов. Например, метод виртуально-комбинаторного моделирования, применяется в обучении архитекторов в «Московском архитектурном институте (государственная академия)» [12]. Такой курс направлен на изучение основ архитектурной композиции и служит формированию композиционного мышления, отвечающего современным реалиям проектного процесса, построенного на информационно-компьютерных технологиях. Не решая прямых проектных задач, курс позволяет осуществить композиционный тренинг на изучаемую тему. Его задача – научить конструировать идеи и образы, помочь стать созидателем, разбудить творческий потенциал сознания и направить его в профессиональное русло, представить компьютерные технологии как инструмент решения творческих задач композиционного моделирования.

Понятие «комбинаторика» в 1666 г. впервые употребил Готтфрид Вингельм Лейбниц в труде «Диссертация о комбинаторном искусстве» [1]. Комбинаторика – изначально представляла из себя раздел математики, в котором изучались простейшие приемы вычисления числа различных соединений (от лат. combinare – соединять, сочетать). Но фундаментальные принципы комбинаторики не ограничиваются лишь областью применения их в точных и естественных науках. Комбинаторика с успехом применяется и в гуманитарной, и творческой сфере, включая декоративно-прикладное искусство и дизайн.

Комбинаторика является неотъемлемой частью архитектурной практики, где, как правило, сам проектный процесс уже в самом ядре содержит ряд комбинаторных операций. Иногда эти операции простые, иногда более сложные. Разным временам присущи свои приемы. Однако, в любом случае, сложно недооценить практическую и эстетическую значимость комбинаторики как метода в архитектурной проектной деятельности.

Так же стоит отметить, что научное вычленение комбинаторики из архитектурного практикума, где она была органичной частью общего творческого процесса, произошло сравнительно недавно, а именно – во второй половине XX века. В то время идея «сборки» или «монтажа» как метода комбинирования с ограниченным набором элементов и активное использование всевозможных пространственных решеток, стало чрезвычайно популярно. Эта идея способствовала превращению метода комбинирования в своеобразный конструктор, что прекрасно проиллюстрировано в массовом жилищном строительстве со всеми своими положительными и отрицательными сторонами.

Возвращаясь к комбинаторике как творческому методу, следует рассмотреть её составляющие части. Итак, архитектурная комбинаторика в первую очередь объединяет в себе такие ее виды, как концептуальная и формальная [11].

Концептуальная комбинаторика – это комбинаторика идей, схем, задач.

Формальная комбинаторика – это комбинаторика форм и качеств.

Объектами комбинаторных операций служат некие «повторяющиеся устойчивые формы» именуемые морфотипами, которые, однако, чрезвычайно разнообразны. Например, Максим Атаянц спроектировал комплекс зданий для переезда Верховного и Высшего арбитражного судов РФ в Петербург (на берегу Малой Невы). Жилой многофункциональный комплекс «Маршал» Михаила Филиппова был построен на территории самого экологически благоприятного округа Москвы – Северо-Западного (Рис. 2).

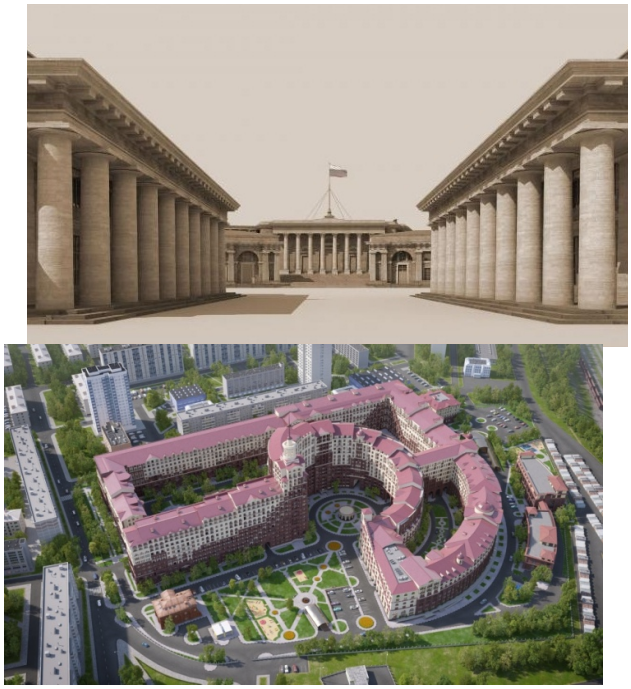


Рисунок 2. «Судебный квартал» Максима Атаянца и ЖК «Маршал» Михаила Филиппова

Алгоритм построения комбинаторных фигур в настоящее время можно просчитать в специальных программах комбинаторной математики Grasshopper for Rhinoceros. Grasshopper 3D – это редактор вычисления алгоритмов, который интегрирован в универсальную среду моделирования и используется специалистами, работающими в широком диапазоне направлений инженерии, промышленного дизайна и архитектуры.

В ГГУ на начальных этапах работы в программе Autodesk 3 d's Max студентам-дизайнерам дают задания на применение структурного формообразования комбинаторики для понимания конструктивных

особенностей проектируемых объектов среды, в частности, объектов дизайна среды. Это задание формирует у студентов образное мышление, представление об объемно-пространственной композиции, а также практические знания и навыки трехмерного моделирования.

Autodesk 3d's Max – программное обеспечение для 3D-моделирования и визуализации, позволяет работать с визуализацией проектов, играми и анимацией.

В дизайне среды активно используется такой метод, как идейное и концептуальное формообразование, поиск новых творческих идей в организации общественной среды. В качестве модуля выступают как плоский, так и простой объемный геометрический модуль, структурный модуль и т.п.

Объекты дизайна среды – это объекты ландшафтного дизайна, малой архитектурной формы, комплексное благоустройство территорий.

Студенты ГГУ используют нелинейный метод моделирования, так как он дает множество ответов на композиционные задачи дизайнера. Опираясь на средства и инструментарий программы Autodesk 3d's Max в заданиях, с применением данного метода, студенты имеют возможность задействовать весь свой творческий потенциал в решении той или иной задачи.

Практика моделирования приводит в движение сознание. «Игра» с формой (за единицу формы взят единичный модуль) заключается в применении геометрии формы, ее величины, положения в пространстве, массы, формы – плотности и прозрачности, цвета (Рис. 3).

Рисунок 3. Концепция модульной архитектуры на основе комбинаторных манипуляций, автор Ворохиди Н.Ю.

Студенты выполнят комбинаторные упражнения из изначально выбранного единичного модуля и создают всевозможные сочетания из пар, троек, четверок и множеств.

Необходимо отметить, что в данном методе существует определенная последовательность выполнения заданий и также существуют ограничения в рамках учебной программы. Например, существуют комбинаторные ряды из двоек, троек, четверок и иногда множеств. Задача заключается не в случайном сочетании модулей, а композиционно интересном сочетании, и процессом руководит студент. Чем больше сочетаний, тем больше вероятность понять формообразование на втором этапе. На втором этапе происходит расставление акцентов у моделей, либо же она сразу интерпретируется в объект среды. Задача это творческая, и успешное «прочитывание» объемно-пространственной формы, зависит дальнейшая ее проработка и функция. Необходимо ответить на вопрос, на какой объект в среде похожа данная условная модель, родившаяся в процессе комбинаторики.

Третий этап связан с проработкой характеристик объемно-пространственной модели – ее морфологии: геометрический вид, величина (соотношение человека и объекта), положение в пространстве, масса (она говорит о степени плотности или прозрачности, разреженности формы), фактура (масштаб материалов должен соответствовать масштабу всей композиции), цвет (цвет привносится осторожно, он работает на всю композицию) (Рис. 4). И последний этап связан с оформлением презентации и визуализации заданий по моделированию.

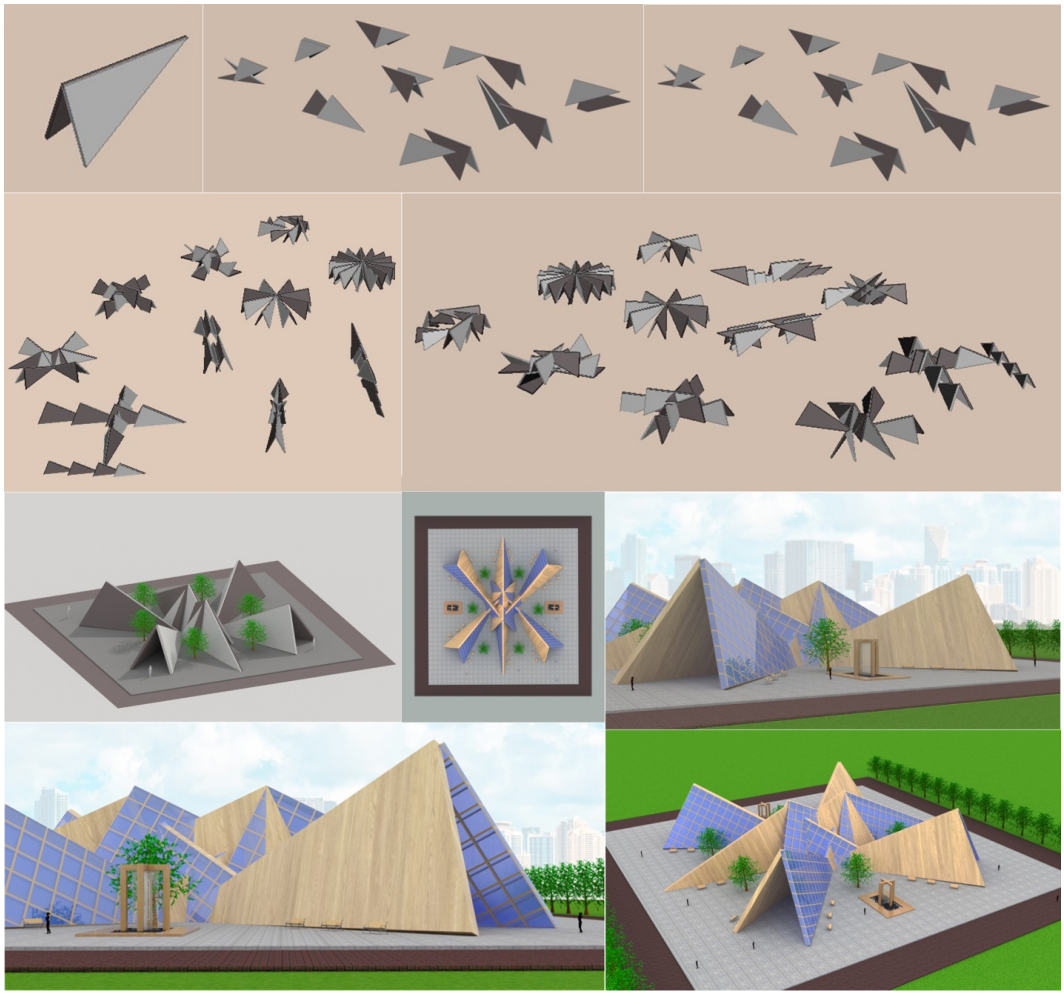


Рисунок 4. Задание по моделированию выставочного павильона выполнил студент третьего курса Крюков И.Р. на основе структурного модуля

Выводы. Благодаря выполнению учебных заданий на основе метода комбинаторики на занятиях по моделированию объектов среды, обучающийся сможет развить в себе композиционно-художественные представления о формообразовании, овладеть основами архитектурной и компьютерной графики, а также сформировать свой стиль и методику самостоятельной работы и аналитического подхода к комбинаторике при разработке дизайн-решения объектов средового дизайна.

Процесс обучения по программе бакалавриата направлен на профессиональную подготовку специалистов в области проектирования объектов дизайна среды: предметно-пространственных комплексов, рекреационных городских пространств, экстерьерной и интерьерной среды, зданий и сооружений, парковых ансамблей, экспозиционной среды, а также комплексов их оборудования и оснащения. Наиважнейшим аспектом выполнения таких заданий, являются дисциплины по моделированию, которые, во-первых, формируют необходимые компетенции дизайнеров по 3D-моделированию объектов, во-вторых, связаны со всеми проектными дисциплинами, в-третьих, приближены к потребностям реальной практики дизайна.

Литература:

1. Виленкин Н.Я. Популярная комбинаторика. Издательство «Наука», – Москва. – 1975 г. – С. 18.
2. Волкотруб И.Т. Основы комбинаторики в художественном конструировании: Учебное пособие. Киев: Вища школа, – 1986. С – 159 с. ил.
3. Вознесенская Н.В., Базаркин А.Р, Дедина М.С. Обучение основам 3D моделирования в среде Blender / Учебный эксперимент в образовании. – №3, – 2017. – С. 64-69.
4. Гетмаченко О.В., Макогон Л.Н. Архитектурная комбинаторика и формообразование // Известия вузов. Инвестиции. Строительство. Недвижимость. Издательство / Иркутский национальный исследовательский технический университет (Иркутск) – №1 (6). – 2014. С. 86-97.
5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education 1/2012 General and Professional Education 1/2012 pp. 8-14
6. Легеза Ю.А., Самолюк Н.В. История комбинаторики в формообразовании // Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы истории и практики. Белгородский государственный институт искусств и культуры / Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции: в 4-х томах. Издательство: Белгородский государственный институт искусств и культуры (Белгород). – 2016. С. 110-113.
7. Михайловский И.Б. Архитектурные формы античности. Академия архитектуры СССР. 1949 г.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», – 2007. – 640 с.
9. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Магнитогорск, – 1999. – 23 с.

10. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. – 2004. – 512 с.
11. Пронин Е.С. Теоретические основы архитектурной комбинаторики // Учеб. Для вузов: Спец. «Архитектура» / «Архитектура-С» . – 2004 – С. 234.
12.Рочегова Н.А., Барчугова Е.В. Основы архитектурной композиции: Курс виртуального моделирования. Учебное пособие. Издательский центр «Академия» 2011. – С. 113.
13. Педагогика высшей школы / Сорокопуд Ю.В. учебное пособие: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации "Преподаватель высшей школы" Ростов-на-Дону, 2011.

Педагогика

УДК 371

заведующий кафедрой рекламы и издательского дела,
доктор филологических наук, профессор Савченко Любовь Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К СПИЧРАЙТЕРУ

Аннотация. В статье рассмотрено формирование основных профессионально-личностных требований к спичрайтеру. Описаны профессионально-личностные требования к спичрайтеру; основные задачи спичрайтера, а также принципы, которых должен придерживаться спичрайтер при написании ораторской речи. Универсальные приемы эффективной аргументации.
Ключевые слова: спичрайтинг, спичрайтер, профессионально-личностные требования.
Annotation. The article describes the formation of the basic professional and personal requirements for a speechwriter. The professional and personal requirements for a speechwriter are described; the main tasks of the speechwriter, as well as the principles that the speechwriter must adhere to when writing a public speaker. Universal techniques for effective argumentation.
Keywords: speechwriting, speechwriter, professional and personal requirements.

Введение. Основой успешного публичного выступления, кроме ораторского искусства, является удачно составленный текст выступления. Здесь вступает в действие термин «спичрайтинг». Слово «спичрайтинг» происходит от английского «speech» - речь и «writer» - писатель, автор [5]. В своих работах на этом акцентировали свое внимание такие исследователи как Агаронян Л.А., Киселев А.Г., Кривонос А.Д, Тульчинок Г.Л. [1; 3; 4; 6].

Необходимо отметить, что в широком определении понятия «спичрайтинг» по референтской деятельности определяют как человека, который пишет речь, доклад, отчет и другие творческие работы достаточно большого объема для кого-то, чтобы отдать свой труд в его распоряжение. Данный специалист отдает созданную продукцию под чужое авторство. Спичрайтер принимает заказы на выполнение интеллектуальной работы в письменном виде и предоставляет заказчику необходимую информацию в необходимом структурном и стилистическом виде [4]. В данном определении недостаточно четким является определение «творческая работа достаточно большого объема», а также представлена лишь одна из технологических составляющих работы спичрайтера, а именно предоставление необходимой информации.

Исходя из выше изложенного, можно сказать, что в практике референтской деятельности сложилось собственное видение спичрайтинга как техники и технологии написания любого текста от имени должностного лица, которое произносится или функционирует во внешних коммуникациях в виде документа, то есть спичрайтинг рассматривается лишь как деятельность референта.

Изложение основного материала статьи. К услугам профессионального спичрайтера можно также отнести и консалтинг выступающего по поводу самого выступления. В рамках этого исследования понятие «спичрайтер» означает - специалист, занимающийся профессиональной PR-деятельностью по созданию текста, устного публичного выступления для заказчика (выступающего), а также предоставляет консультации по организации и выполнению публичного выступления [6]. Таким образом, в основе спичрайтинга лежит понимание поведения человека и способов влияния на его сознание в нужном русле.

На основе проанализированного и изученного материала можем определить основные профессионально-личностные требования к спичрайтеру:

- ✓ осведомленность в соответствующей сфере деятельности, отличное знание последних тенденций;
- ✓ высокая коммуникативная компетентность;
- ✓ надежность, конфиденциальной информации;
- ✓ умение организовать работу с заказчиками, умение соблюдать дедлайн;
- ✓ базовые знания по социологии и психологии;
- ✓ навыки журналистской деятельности, понимание процесса работы СМИ;
- ✓ наличие технических знаний, умение пользоваться компьютером, основными программными продуктами и Интернет-технологиями на уровне продвинутого пользователя;
- ✓ наличие широкого кругозора, осведомленность в мировых тенденциях и актуальных событиях страны;
- ✓ понимание работы бюрократического аппарата;
- ✓ иметь управленческие навыки, умение заставить других принять свою точку зрения.

Основные задачи спичрайтера:

1) определить специфику речи, ее цели и функции, стилевые и композиционные особенности;
2) проанализировать структуру речи;
3) рассмотреть содержание речи с точки зрения психологии и массовой коммуникации;
4) подготовить выводы и рекомендации по эффективным публичным выступлениям.

Принципы, которых должен придерживаться спичрайтер при написании ораторской речи:

- ✓ направленность на актуальные вопросы аудитории: построение речи таким образом, чтобы она касалась проблем, которые актуальны для целевой аудитории;
- ✓ использование разговорной речи целевой аудитории при написании речи (научные термины для ученых, молодежный сленг для молодежи);
- ✓ использование приемов ораторского искусства при написании речи (риторические вопросы, эффект неожиданности, гиперболы, провокации).

Одним из основных требований к спичрайтеру при формировании профессионально-личностных компетенций считается использование в тексте приемы аргументации. Под аргументацией (в широком смысле) следует понимать искусный подбор убедительных доказательств. В основе аргументации лежит сложная логическая операция, которая является комбинацией суждений как элементов доказательства. Доказательство - это совокупность логических средств обоснования истинности любого суждения с помощью других истинных и связанных с ним суждений [2]. Представлена структура доказательства, которая состоит из тезисов, аргументов, демонстрации (формы доказательства).

Рисунок 1. Структура доказательства

Аргументы (доказательства) - это истинные суждения, которые используются при доказательстве тезиса. При этом важна верная последовательность владения аргументов.

Существуют следующие виды аргументов:

- ✓ вероятные единичные акты;
- ✓ определение;
- ✓ аксиомы и постулаты;
- ✓ ранее доказанные законы науки и теоремы.

Демонстрация (форма доказательства) - это средство логической связи между тезисом и аргументом, который ведет к установлению желаемой истины.

Обратным процессом к доказательству является опровержение, то есть логическая операция, направлена на разрушение доказательства путем установления ложности или необоснованности выдвинутого тезиса.

Основные средства опровержение:

- ✓ критика аргументов;
- ✓ опровержение тезиса (прямое и косвенное);
- ✓ выявление несостоятельности демонстрации.

Тезис - это суждение, истинность которого требует доказательства [5].

Необходимо также различать следующие понятия (субъекты дискуссии):

1) пропонент - докладчик (участник дискуссии, диссертант, дипломник), который выдвинул и отстаивает определенный тезис, идею или концепцию);

2) оппонент - лицо, отрицает, опровергает или оценивает мысли пропонента;

3) аудитория - коллективный субъект дискуссии, слушатели, которых пропонент (докладывая) стремится убедить в верности выдвинутого им тезиса.

Возможны следующие степени несогласия с пропонентом:

- ✓ несогласие в форме сомнения (пассивная форма несогласия) - высказывается определенное сомнение в верности тезиса пропонента;
- ✓ деструктивное несогласие - разрушается тезис пропонента;
- ✓ конструктивное несогласие - не только разрушается тезис пропонента, но и выдвигается другой, собственный, тезис.

В процессе аргументации можно применять следующие тактики (тактики аргументационной стратегии):

- ✓ тактика контрастивного анализа: основывается на приеме сопоставления фактов, событий, результатов, прогнозов;
- ✓ тактика указания на перспективу: основывается на высказывании стратегической цели, позиции и намерений пропонента; содержит предлагаемое решение и предполагаемый результат;
- ✓ тактика обоснованных оценок: основывается на объективной оценке предмета (таким образом, оценка приобретает статус логического доказательства).

Универсальные приемы эффективной аргументации:

- ✓ эмоциональность: приводить аргументы нужно эмоционально, тогда они кажутся аудитории более убедительными;
- ✓ лаконичность;
- ✓ акцент на реальной пользе: необходимо не просто высказывать тезисы и предложения, но и объяснять, какую реальную пользу получит слушатель от внедрения этих предложений;
- ✓ обращение к жизненно важным для слушателей фактам (здоровье, безопасность, благосостояние - в зависимости от аудитории) опережающее обсуждение возражений: если вероятность возражения пропонента высокая, целесообразно опередить в этом аудиорию, то есть прежде, чем высказывать тезис, сказать «... Я знаю, что мне могут возразить ...». или «... большинство людей не согласны с тем, что ...», тогда больше вероятности, что последнее слово останется за пропонентом;
- ✓ юмор;
- ✓ персонификация идей, ссылки на авторитеты. Отметим, что в некоторых случаях прием персонификации считается, наоборот, некорректным приемом аргументации. Иногда целесообразно ссылаться на мнение конкретных личностей, которые имеют авторитет в аудитории или являются общепризнанными специалистами по обсуждаемому вопросу. При этом необходимо выражать и собственную точку зрения. Важно, чтобы личность, на которую ссылается пропонент, действительно пользовалась в аудитории авторитетом, иначе такая ссылка может только навредить аргументации;
- ✓ использование статистических данных (однако, не следует перегружать ими аргументацию, цифры должны быть четкие и конкретные, обязательным является ссылка на источник статистических данных;
- ✓ наглядность (большинство информации человек воспринимает через зрение, поэтому целесообразно подкрепление доклада наглядными материалами: схемами, графиками, таблицами, видеоматериалами) [6].

Необходимо отметить, что при формировании основных профессионально-личностных требований к спичрайтеру, в процессе аргументации, является строгое следование, в процессе выступления, правилам использования наглядных средств. Применение наглядного материала нужно только тогда, когда это действительно необходимо для аргументации или для стимулирования интереса к речи. Иначе использовать наглядность бессмысленно. А также, демонстрировать наглядный материал только в нужный момент (не следует показывать слайд прежде, чем дойдет время до ссылки на него); высказывания и суждения должны быть словесно согласованы с наглядным материалом; все слова, цифры, символы должны быть хорошо видны всем. Однако, никогда не следует говорить что-то вроде: «... здесь, правда, плохо видно ...». В этом случае нужно вообще не показывать этого материала. Названия таблиц должны быть четкими и выполняться горизонтально, крупным шрифтом. Вместо статистических таблиц целесообразно давать диаграммы: так лучше видны тенденции. Наиболее эффективными считаются диаграммы в форме разноцветных прямоугольников разной высоты. Во время доклада обращаться нужно к слушателям, а не к предметному материалу (т.е. не терять визуального и словесного контакта с аудиторией) если слушатели рассматривают наглядный материал, необходимо сделать паузу в выступлении, предоставить им возможность закончить; как только слайд (вывешена таблица, надпись на доске) уже не нужен, то есть пропонент больше не ссылается на него, его следует выключить, чтобы он не отвлекал внимания слушателей. Также, не следует раздавать слушателям наглядные материалы: это будет отвлекать аудиторию от выступления, всю наглядность нужно держать при себе. Если аудитории демонстрируется какой-то предмет, который держится в руке, его нужно держать на уровне плеч или на 5 сантиметров выше.

Правила использования юмора во время ораторского доклада:

- ✓ эффективным считается оригинальный, собственный, юмор (конечно, если он уместен);
- ✓ эффективным является использование юмора направленного в свой собственный адрес: это, как правило, положительно настраивает аудиторию к оратору;
- ✓ можно использовать и «заимствованный», «чужой» юмор. Иногда целесообразно ссылаться на его автора;
- ✓ рассказывая смешную историю или анекдот, нужно самому понимать их содержание и сущность;
- ✓ рассказывая шутку, нельзя путаться и сбиваться;
- ✓ юмор должен быть адекватным аудитории и быть всем понятным;
- ✓ юмор должен развивать тему речи;
- ✓ юмор должен быть лаконичным;
- ✓ юмор не должен быть устаревшим и общеизвестным;
- ✓ перед большой мало знакомой аудиторией лучше избегать пикантных шуток;
- ✓ не следует делать больших пауз для смеха и аплодисментов.

Выводы. Таким образом, спичрайтинг как особый вид информационной деятельности и специфическая PR-технология должен сочетать в себе элементы науки и искусства, поскольку является профессионально обозначенным разновидностью практической риторики, опирается на теоретические основы данной науки как научной дисциплины и использует практические навыки ораторского искусства.

Литература:

1. Агаронян Л.А. Медиаинструментарий связей с общественностью в современной системе политических коммуникаций: Автореф. дис. ... канд. полит. наук / Л.А. Агаронян. - Московский ун-т журналистики. - М., 2010. - 150 с.
2. Введенская Л.А. Культура речи. Серия "Учебники, учебные пособия" / Л.А. Введенская. - Ростов н/Д: Феникс, 2001. - 448 с.
3. Киселев А.Г. Теория и практика массовой информации: подготовка и создание медиатекста [Текст] / А.Г. Киселев. - СПб.: Питер, 2011. - 400 с.
4. Кривоносов А.Д. Основы спичрайтинга. Учебное пособие для студентов отделений связей с общественностью / А.Д. Кривоносов. - СПб.: Лаборатория оперативной печати факультета журналистики СПбГУ, 2003. - 56 с.
5. Спичрайтер. Словарь рекламы. [Электронный ресурс]. - URL: http://enc-dic.com/reklama/Spichrater-252.html
6. Тульчинский Г.Л. PR фирмы: технология и эффективность. 2000. – 426 с.

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Каспер Сергей Викторович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБРАЩЕНИЯ С ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ У КУРСАТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПЫТА IPSC

Аннотация. В статье рассматривается положительный опыт приобретаемый стрелками в процессе подготовки и участия в соревнованиях по практической стрельбе. Обосновывается необходимость использования тактических элементов, применяемых в практической стрельбе для разработки качественной и кардинально новой методики огневой подготовки сотрудников полиции, которая отвечала бы требованиям, предъявляемым к уровню владения оружием в экстремальных ситуациях при столкновении с правонарушителем.

Также высказывается предположение, что такой подход к организации огневой подготовки позволит не только сформировать необходимые для полицейского стрелковые навыки и умения, но и научит тактически грамотно принимать решения и действовать в экстремальных условиях, способствует повышению психологической устойчивости и развитию морально-волевых качеств необходимых для профессиональной деятельности будущего полицейского.

Ключевые слова: оружие, тактика, практическая стрельба, курсант, слушатель, полицейский, психологическая устойчивость, точность, мощность, скорость.

Annotation. The article discusses the positive experience gained by shooters in the process of preparing and participating in practical shooting competitions. It justifies the need to use tactical elements used in practical shooting to develop high-quality and radically new methods of fire training of police officers that would meet the requirements for the level of weapon possession in extreme situations when confronted with the offender.

It is also suggested that such an approach to the organization of fire training will not only create the necessary skills and skills for the police officer, teach tactically competent decisions and act in extreme conditions, help to increase psychological stability and develop moral qualities necessary for the future's professional activities. the policeman.

Keywords: weapons, tactics, practical shooting, cadet, listener, policeman, psychological stability, accuracy, power, speed.

Введение. Для качественного осуществления своей профессиональной деятельности полицейскому необходимо обладать рядом знаний, умений и навыков, а также волевых качеств.

Не последнее место занимают навыки владения огнестрельным оружием.

Сотрудник полиции при применении огнестрельного оружия должен действовать с учетом создавшейся обстановки, характера и степени опасности действий лиц, в отношении которых применяется огнестрельное оружие, а также характера и силы оказываемого ими сопротивления. При этом сотрудник полиции обязан стремиться к минимизации любого ущерба [4]. И, что не менее важно, самому не подвергнуться нападению и пресечь все возможные попытки преступника к завладению табельным оружием.

Огнестрельное оружие является источником повышенной опасности и при неумелом применении может привести к нанесению необоснованного вреда жизни и здоровью не только правонарушителю, но и посторонним лицам, ставшими случайными свидетелями пресечения правонарушения.

Поэтому огнестрельное оружие сотрудник полиции применяет только в крайних случаях.

Изложение основного материала статьи. Умения и навыки применения огнестрельного оружия прививаются с первых дней обучения полицейскому ремеслу, будь то дополнительное профессиональное образование или получение высшего юридического образования в рамках обучения в ведомственных учебных заведениях высшего образования системы МВД. Существует ряд основных дисциплин: «Основы огневой подготовки» и «Огневая подготовка», и факультативные: – «Совершенствование стрельбы из боевого ручного стрелкового оружия и метания ручных осколочных гранат» и «Комплексный практикум» в рамках которых происходит такое обучение.

Для эффективного применения огнестрельного оружия необходимы не только навыки меткой стрельбы и знание тактико-технических характеристик применяемого огнестрельного оружия, но и хорошая физическая подготовленность и устойчивые морально-волевые качества.

Важным элементом грамотного применения огнестрельного оружия является тактическая подготовленность полицейского.

Тактическая подготовленность сотрудников органов внутренних дел позволяет грамотно, уверенно, правомерно и эффективно применять табельное оружие в сложной, быстро меняющейся обстановке. Она предполагает наличие у сотрудников целого ряда специальных навыков, среди которых: умение выполнять стрельбу в движении по движущимся и внезапно появляющимся целям, мгновенно уходить с линии огня в сочетании с быстрым извлечением оружия и производством выстрела; умение выполнять быструю смену магазина из различных положений; навык устранения задержек при стрельбе. Тем не менее, несмотря на очевидную важность тактической подготовки в рамках огневой подготовки сотрудников ОВД, до сих пор обучение стрельбе в системе МВД России строится на основе упражнений, не отвечающих в полной мере требованиям тактической стрелковой грамотности [1].

Причина этой проблемы кроется в прохождении дисциплины «Огневая подготовка» с изучением стандартных, в основной своей массе уже устаревших упражнений. Мишени обычно используются спортивного характера, то есть имеют маленькую зону поражения, что в свою очередь требует длительного и точного прицеливания. К сожалению, в итоге, номинально «подготовленный» сотрудник, попадая в реальную

ситуацию, требующую использования или применения огнестрельного оружия, зачастую оказывается не в состоянии действовать эффективно, а значит, не справляется с задачей и подвергается смертельной опасности. Уже много раз специалистами по огневой подготовке подчёркивалась необходимость корректировки программы обучения сотрудников полиции стрельбе, в частности изменить принципы и цели этой программы [1].

Еще в середине прошлого века стало ясно, что для подготовки сотрудников правоохранительных органов необходима система, более приближенная к реальности.

Энтузиастами стрелкового спорта было предложено множество вариантов различных систем подготовки. Одну из них предложил в конце 50-х легендарный американский стрелок Джеф Купер. Со временем именно она приобретала все большую популярность, и в 1976 году на конференции по пистолетному спорту было принято решение создать Международную конфедерацию практической стрельбы IPSC (International Practical Shooting Confederation) [2]. Официальное спортивное становление практической стрельбы в нашей стране на общероссийском уровне началось с 5 февраля 2004 года, когда Федеральной регистрационной службой была зарегистрирована (свидетельство о государственной регистрации № 4424 от 17 мая 2005 г.) Общероссийская общественная организация «Федерация практической стрельбы России» (далее – ФПСР). Через два года, 4 июля 2006 г. Росспорт признал новый вид спорта «Практическая стрельба» (приказ № 411). Вскоре была определена его реестровая классификация по 41 спортивной дисциплине (приказ Росспорта от 27 декабря 2007 года № 914), включая личные и командные соревнования по «троеборью» (одновременно пистолет, ружьё, карабин), чего нет ни в одном виде стрелкового спорта. МВД России уже обратило внимание на принципиально полезные прикладные качества практической стрельбы. 6 декабря 2007 года приказом МВД России № 1161 принято решение о совершенствовании требований Министерства, предъявляемых к работникам юридических лиц с особыми уставными задачами и внедрения в учебный процесс их подготовки, а также проверки при допуске к огнестрельному оружию системных основ практической стрельбы по трём типам оружия «пистолет», «ружьё», «карабин». Специализация огневой подготовки указанных работников этой сферы преследует цель повысить уровень их профессиональной готовности к выполнению поставленных перед ними задач.

Девизом практической стрельбы являются три латинских слова Diligentia, Vis, Celeritas (Точность, мощность, скорость). Вся система построена на достижении стрелком оптимального баланса между этими тремя параметрами. Как и в настоящем бою, на соревнованиях по практической стрельбе нельзя победить, если стрелять быстро, но не точно, если стрелять прицельно точно, но при этом медленно [2]. В этом и заключается сложность соревнований по практической стрельбе, так как стрелку нужно совместить все эти, казалось бы, разные элементы стрельбы как точность, мощность, скорость. Эти навыки выглядят не только стрелковым зрелищем, но и применимы для практического использования сотрудниками ОВД.

Практическая стрельба интересна своей динамичностью и разнообразием тактических задач, учит нестандартному мышлению и принятию эффективных решений в скоротечном вооруженном противостоянии.

Наряду с девизом IPCS «Точность, мощность, скорость» основным принципом выступает – безопасность! Результат стрелка, выполнившего необходимые элементы упражнения и поразивший максимально результативно все мишени, будет аннулирован в случае нарушения мер безопасности.

В нашей стране недостаточно развита культура обращения с оружием. Речь идёт как о гражданском населении, так и о тех, кому ношение оружия положено по службе, то есть о сотрудниках правоохранительных органов. Это подтверждается неутешительными статистическими данными. Ежегодно регистрируется более 100 случаев неумелого и небрежного обращения с оружием на территории России. При этом гибнут и сотрудники полиции, и граждане, случайно оказавшиеся рядом. В практической стрельбе действуют очень строгие правила по соблюдению мер безопасности. Развивая этот вид спорта в системе МВД России, мы научим сотрудников полиции не только быстро и точно поражать цель, но и безопасно обращаться с оружием при выполнении поставленных задач».

Каждый год ряды специалистов - инструкторов и аттестованных судей по практической стрельбе пополняют всё новые и новые сотрудники органов внутренних дел, проходящие судейские курсы в ФПСР. Эти люди активно внедряют принципы и многолетний опыт мировой практической стрельбы в огневую подготовку своих подразделений, организовывают и проводят различные соревнования на основе международных правил IPSC. Всё чаще на страницах печатных изданий стрелкового профиля появляются известия о соревнованиях по практической стрельбе, проведённых по инициативе структурных подразделений ФПСР среди сотрудников силовых структур (МВД, Росгвардии, ФСБ и др.), либо с их участием. Условия упражнений, представленных на этих и подобных соревнованиях, в полной мере отражают специфику служебно-боевой деятельности их участников. Уже несколько лет элементы практической стрельбы активно внедряются в программы соревнований по стрельбе из боевого оружия среди образовательных организаций МВД России. В последнее время на отдельных стрелковых соревнованиях всем участникам лично-командного первенства помимо традиционных зачётных упражнений стрельбы (ПБ 2, ПБ 3, А 3, А 4) было предложено и несколько тактических пистолетных упражнений, а также «дуэльные» стрельбы из пистолета и автомата. Тактические упражнения позволяют стрелку выбрать собственный алгоритм действий в рамках поставленной в упражнении задачи, самостоятельно определить последовательность поражения мишеней, положения для стрельбы, траекторию перемещения между огневыми рубежами, исходя из условий упражнения и субъективных предпочтений.

Дуэльная стрельба – это такое же упражнение, только в более напряженной атмосфере, так как двум стрелкам приходится соревноваться друг с другом. Чемпион в данном упражнении определяется при помощи олимпийской системы. Стрелки делятся на пары при помощи жребия. Команда к выполнению упражнения подается обоим стрелкам одновременно, и они открываю огонь каждый по своим мишеням. Стрелок, первым поразивший свои мишени, выигрывает «дуэль» и проходит в 1/48, 1/24, 1/12 (в зависимости от количества участников соревнований) и так далее, до финала. Проигравший - выбывает из состязания. Мишени должны быть такими, чтобы и судья и участник могли определить результат стрельбы в процессе выполнения упражнения, не подходя к рубежу мишеней. Зачастую, в таком упражнении используются мишени – «поппер», которые при попадании в них падают, сигнализируя о результативном выстреле. Стрелки находятся в равных условиях: одинаковые мишени, расстояние до мишеней, оружие, снаряжение. Расположение мишеней – «зеркальное». Для определения победителя может даваться до 3х попыток, либо же

две победы подряд одного из соперников. Перед каждой попыткой стрелки меняются местами. Места в первой попытке определяются жребием. Последняя мишень, которую должен поразить стрелок, называется контрольной. Отличительной особенностью контрольных мишеней является то, что они находятся рядом, расположены под углом друг к другу, таким образом, чтобы мишень, пораженная последней, накрывала мишень победителя (рис. 1). В промежутке между первым выстрелом и поражением контрольной мишени стрелок должен перезарядить оружие (сменить магазин).

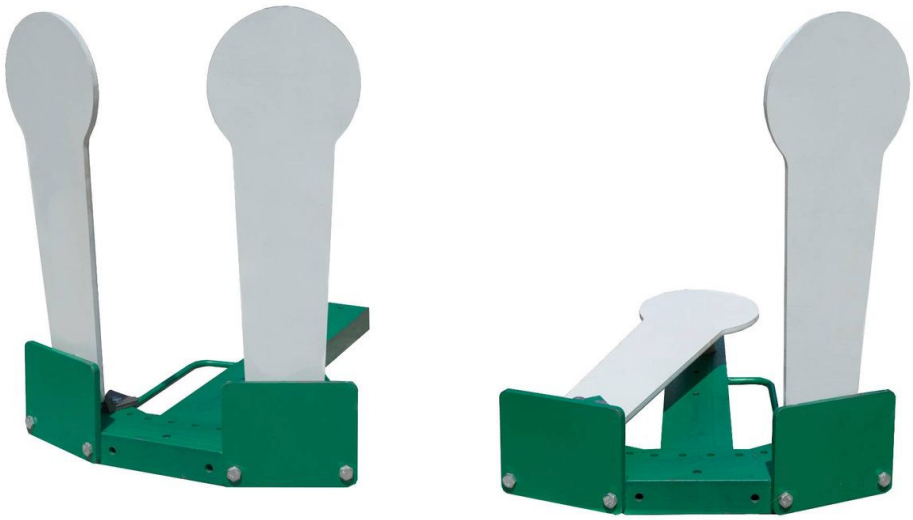


Рисунок 1

Дуэльная стрельба – это не только определение технической подготовленности стрелка, но и проверка его на психологическую устойчивость. Участнику соревнований приходится стрелять по указанным мишеням, правильно оценивать результаты своего соперника, а так же, что самое важное, контролировать свои эмоции, а значит сохранять «холодную голову» при быстром и точном выполнении всех необходимых тактических и стрелковых элементов.

Указанные выше дополнительные тактические упражнения проводимых соревнований являлись необязательными, их результаты не влияли на командные места и учитывались отдельно, в личном зачёте. Несмотря на это, большинство стрелков с огромным интересом отнеслись к предложенной организаторами «тактической» программе и с удовольствием опробовали свои силы в новой для себя дисциплине стрельбы. На закрытии соревнований все они исключительно положительно отзывались о практической стрельбе, прозвучала масса пожеланий о её дальнейшем развитии на ведомственном уровне и внедрении тактических элементов в существующую программу огневой подготовки.

Дуэльная стрельба, как дополнительное состязание, практикуется при проведении соревнований по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия (пистолет) и в Крымском филиале Краснодарского университета МВД России среди курсантов и слушателей. В качестве «поражаемых» мишеней, то есть таких, попадание в которые будет однозначно фиксироваться судьёй с огневого рубежа, организаторы соревнований используют конструкцию с воздушными шарами (рисунок 2, 3).

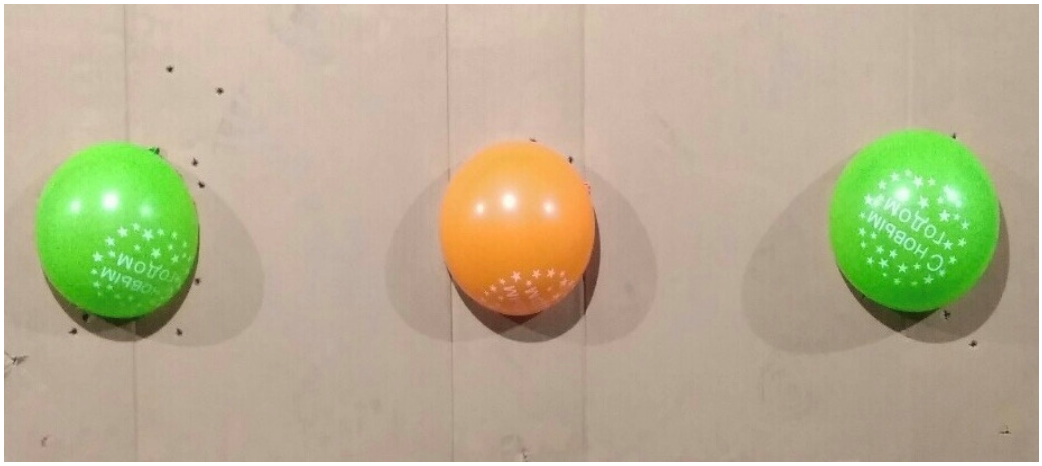


Рисунок 2

Рисунок 3

Такой вид стрельбы не входит в обязательную программу обучения и является нестандартным для всех участников соревнований. Он помогает стрелку испытать весь спектр переживаний при стрельбе в условиях стресса, где необходимо выполнять все элементы упражнения очень быстро, одновременно борясь с нервным возбуждением, и позволяет получить практический опыт стрельбы в экстремальной ситуации, необходимый для дальнейшей службы.

Ежегодно при исполнении служебных обязанностей погибают сотни полицейских. Вот сухая статистика. В 2010 году МВД России потеряло 410 сотрудников, в 2011 и 2012 годах эти цифры превышали 300 человек ежегодно, а в следующих - хотя и снизились, но все равно оставались недопустимо высокими. Фактически ежедневно в России гибнет один полицейский, еще несколько получают травмы и ранения. В большинстве случаев это происходит при задержании преступников и при нападении на сотрудников во время проверки документов.

В интервью "Российской газете" начальник Главного управления собственной безопасности МВД России рассказал, что в последнее время полицейские становятся мишенью чаще, чем в девяностые годы: "За девять месяцев 2012 года произошло 9519 нападений, погибло свыше 50 сотрудников. Это сравнимо со штатной численностью отдела полиции, обслуживающего населенный пункт, в котором зарегистрировано приблизительно 50 тысяч жителей" [5].

Выводы. Из вышесказанного следует, что необходима разработка качественной и кардинально новой методики огневой подготовки сотрудников полиции, которая отвечала бы требованиям, предъявляемым к уровню владения оружием в экстремальных ситуациях при столкновении с правонарушителем, хорошим подспорьем для которой может стать использование тактических элементов, применяемых в практической стрельбе [3]. Так же необходима разработка новых упражнений на основе изучения и анализа случаев применения огнестрельного оружия сотрудниками правоохранительных органов, чтобы приблизить условия и порядок выполнения упражнений к реальным условиям, возникающим при выполнении своих профессиональных обязанностей.

Такой подход к организации огневой подготовки способствует повышению психологической устойчивости и развитию морально-волевых качеств необходимых для профессиональной деятельности будущего полицейского.

Это позволит не только сформировать необходимые для полицейского стрелковые навыки и умения, научит тактически грамотно принимать решения и действовать в экстремальных условиях, способствует повышению психологической устойчивости и развитию морально-волевых качеств необходимых для профессиональной деятельности будущего полицейского.

Литература:

1. Горецкий И.И., Тюрин О.А. Проблемы огневой подготовки сотрудников ОВД // Научно-практический электронный журнал Аллея науки. – 2018. – Т. 4. - № 4 (20). – С. 866-869.

2. Демченко И.И. Стрельба как вид спорта // Сборник докладов II Студенческой научной конференции 21 февраля 2017 г. – Москва – Белгород. – 2017. – С. 10-16.

3. Кочеткова С.В., Таран А.Н. Теоретико-методологические основы совершенствования огневой подготовки сотрудников ОВД // Теория и практика общественного развития. – Краснодар. - 2014. – № 3. – С. 137-140.

4. Светличный Е.Г., Карабаш Д.В. Отдельные вопросы профессиональной подготовки курсантов и слушателей по обеспечению общественной безопасности и противодействию преступности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы» 23 июня 2017 г. – Симферополь. – 2017 г. Том 2. – С. 26-30.

5. Стой. Стрелять не буду. В полиции считают, что пора менять правила применения оружия – URL: https://rg.ru/2015/06/09/oruzhie.html.

6. Юшкевич А. Взять на вооружение // Оружие, боеприпасы, снаряжение 3/2008 с. 82-85 – URL: https://www.kalashnikov.ru/medialibrary /ec3/082_085.pdf/.

УДК 371

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат юридических наук Лейнова Ольга Сергеевна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ТАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. Общение сотрудника полиции с правонарушителем происходит на коротких дистанциях, в среднем 1 – 3 метра и в случае попытки правонарушителя оказать сопротивление путем нападения, оставляет первому доли секунды на оценку обстановки, принятие решения на выбор средства пресечения нападения и его применения. В случае принятия решения о применении огнестрельного оружия, перед полицейским стоит ряд задач, которые ему необходимо решить и от правильности решения, которых будет зависеть, как минимум, его жизнь и здоровье, как максимум жизнь и здоровье его коллег и случайных свидетелей. В статье предлагается один из алгоритмов действий полицейского в такой экстремальной ситуации.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, полицейский, кобура, нападение, курсант, слушатель, мишень, алгоритм, конфликт.

Annotation. Communication of the police officer with the offender takes place at short distances, on average 1-3 meters, and in the case of an attempt by the offender to render resistance through an attack, leaves the first part of a second to assess the situation, making a decision on the choice of the means of suppressing the attack and its application. In the case of making a decision on the use of firearms, a policeman faces a number of tasks that he needs to solve and the correct decision, which will depend, at a minimum, on his life and health, as a maximum of the life and health of his colleagues and casual witnesses. The article proposes one of the algorithms of police actions in such an extreme situation.

Keywords: firearm, extreme situation, police officer, holster, attack, cadet, listener, target, algorithm, conflict.

Введение. Сотруднику правоохранительных органов довольно часто приходится не только предупреждать и раскрывать преступления, но и пресекать их.

Полицейский – это человек, на плечи которого возложена непростая обязанность по поддержанию порядка в обществе, выполнению оперативно-служебных и служебно-боевых задач по охране правопорядка, борьбе с преступностью в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах (экстремальных условиях) [1]. С возникновением общества потребовалась его регламентация, установление свода правил общежития и сосуществования, для защиты которых государству потребовался ряд специально уполномоченных органов, наделенных определенным кругом властных полномочий и призванных следить за исполнением этих правил.

Не все члены общества согласны с установленными правилами, и могут оказывать сопротивление законным требованиям сотрудника полиции, направленным на предотвращение и пресечение противоправных деяний, что делает работу полицейского опасной обязанностью, а не привилегией [2].

Среди специальных органов, наделенных властными полномочиями и призванных обеспечивать соблюдение законности и правопорядка, особое место занимает – полиция.

Изложение основного материала статьи. Примечательным является то, что полицейский, беря на себя заботу о жизни, здоровье, безопасности и имуществе граждан, в том числе отвечает и за безопасность преступника.

То есть, сотрудник полиции может применить физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие для причинения вреда здоровью правонарушителя (вплоть до летального исхода), лишь в том случае, если последний своими деяниями создает угрозу жизни и здоровью граждан или сотрудника полиции, либо действиями, могущими повлечь иные тяжкие последствия.

Это означает, что он имеет лишь ограниченный круг возможных мер воздействия (например, без крайней необходимости не может нанести правонарушителю телесное повреждение), что делает его работу более трудной.

Так как работа полицейского связана с поддержанием порядка и необходимостью применения мер физического воздействия, то и инструменты труда у него соответствующие. В стандартный набор экипировки полицейского патрульно-постовой службы входят следующие её элементы:

- «газовый баллончик»;
- палка резиновая;
- средства сковывания;
- табельное огнестрельное оружие.

У оперативного работника, и того меньше, зачастую, табельное огнестрельное оружие и наручники (средства сковывания).

Применение всех вышеперечисленных устройств строго регламентировано нормативными правовыми актами и не дает полицейскому права на ошибку. Ставит его между требованиями правомерности применения мер физического воздействия, специальных средств, огнестрельного оружия и вероятностью превышения пределов необходимой обороны или крайней необходимости. Эта грань, в зависимости от сложившейся ситуации, может быть очень тонкой и требует от сотрудника учета массы факторов, поэтому сотрудник полиции не всегда своевременно может применить соответствующий инструмент защиты или пресечения противоправных деяний.

Сотрудник полиции при применении физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия действует с учетом создавшейся обстановки, характера и степени опасности действий лиц, в отношении которых применяются физическая сила, специальные средства или огнестрельное оружие, характера и силы оказываемого ими сопротивления. При этом сотрудник полиции обязан стремиться к минимизации любого ущерба [5].

Особенно опасным является применение табельного огнестрельного оружия, так как оно является источником повышенной опасности и при неумелом применении может привести к нанесению вреда жизни и здоровью не только правонарушителю, но и посторонним лицам, ставшим случайными свидетелями пресечения правонарушения. Так что, огнестрельное оружие сотрудник полиции применяет в самых крайних случаях.

Общение сотрудника полиции с правонарушителем происходит на коротких дистанциях, в среднем 1 – 3 метра, и в случае попытки правонарушителя оказать сопротивление путем нападения (вооруженного или путем применения физической силы) на полицейского, оставляет последнему доли секунды на оценку обстановки, принятие решения на выбор средства пресечения нападения и его применения. В случае принятия решения о применении огнестрельного оружия, перед полицейским стоит ряд задач, которые ему необходимо решить и от правильности решения, которых будет зависеть, как минимум, его жизнь и здоровье, как максимум жизнь и здоровье его коллег и случайных свидетелей. Следует также учитывать тот факт, что правонарушитель может завладеть табельным оружием сотрудника полиции и дальнейшие его действия спрогнозировать очень сложно.

При несении службы сотрудником полиции, табельное огнестрельное оружие (пистолет) находится в кобуре установленного образца, предотвращающей его выпадение или «выкрадывание», предохранитель включен и отсутствует патрон в патроннике. С технической стороны сотруднику необходимо произвести ряд манипуляций, прежде чем он сможет произвести выстрел:

- открыть кобуру;
- извлечь табельное огнестрельное оружие;
- выключить предохранитель;
- дослать патрон в патронник;
- направить оружие на цель (правонарушителя);
- произвести выстрел.

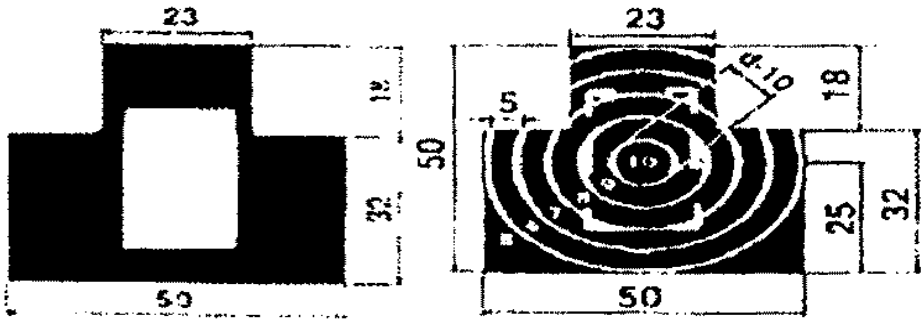
При использовании тактической кобуры, которая закрывает пистолет не полностью и есть возможность сразу взять пистолет за рукоятку, требуется, в среднем 1,3 секунды, и это только на осуществление технических действий (без учета времени затраченного на оценку обстановки, принятие решения на выбор средства пресечения нападения и его применения), при условии хорошей огневой подготовленности стрелка и в благоприятной (не стрессовой ситуации) обстановке, без учета оказываемого сопротивления [6].

При использовании штатной кожаной кобуры, даже при наличии специальных навыков и регулярных тренировках, только техническая сторона займет относительно много времени (не менее 3х секунд). В свою очередь правонарушитель не будет дожидаться пока полицейский приведет оружие в готовность, а будет активно противодействовать ему [3].

Следует отметить, что основным упражнением для проверки огневой выучки полицейского, является упражнение № 4. Кратко приведем условия.

Расстояние до мишени – 10 метров.

Мишень – грудная фигура (мишень № 6в или мишень № 4 с.).



мишень № 6в мишень № 4с

Время на выполнение – 10 секунд.

Количество боеприпасов – 4 шт.

Положение для стрельбы – стоя.

Порядок выполнения упражнения: по команде руководителя стрельб стрелок извлекает оружие из кобуры, досылает патрон в патронник и производит три прицельных выстрела [7].

Так же существует норматив № 1 «Изготовка к стрельбе из различных положений» с ПМ, призванный научить полицейского быстрому извлечению оружия из кобуры, приведению его в готовность и применению. Условия норматива следующие: пистолет в кобуре; магазин, снаряженный учебным патроном, находится в рукоятке пистолета; руководитель указывает цель, огневую позицию, положение для стрельбы и подает команду «Огонь»; сотрудник принимает положение для стрельбы, досылает учебный патрон в патронник и производит прицельный выстрел «вхолостую». На выполнение норматива отводится – 4 секунды.

Многолетний опыт преподавания огневой подготовки в образовательных организациях МВД и участие в соревнованиях различного уровня, дают основание сделать вывод о том, что все манипуляции с оружием, начиная с поступления сигнала о разрешении его применения и до выполнения выстрела, занимаю, в-среднем, от 2,5 до 4,5 секунд. Чего недостаточно при необходимости применения оружия на коротком расстоянии и в условиях активного сопротивления/нападения.

Вышеуказанные норматив и упражнение могут показать уровень огневой подготовленности полицейского, но не готовность действовать в экстремальной ситуации, когда противоборство идет на коротких и очень коротких дистанциях (1-1,5 метра) при активном сопротивлении/нападении противника.

Также не стоит упускать тот факт, что оружие полицейского находится в застегнутой кобуре, с включенным предохранителем, при отсутствии патрона в патроннике, для приведения его в готовность

(досылания патрона в патронник) необходимо использовать обе руки, и не всегда получится дослать патрон в патронник другими способами (например, зацепив целик пистолета за портупею или брючный ремень).

Из вышесказанного, следует, что при наличии умысла у правонарушителя, совершить успешное сопротивление / нападение на полицейского не составит труда и необходим алгоритм действий, который бы можно было применить в такой ситуации.

Ранее в наших публикациях, был предложен вариант тактических действий полицейского при отражении нападения на коротких дистанциях с использованием противником скрытых, опасных для жизни и здоровья предметов, огнестрельного и холодного оружия (когда намерение их применения сотруднику полиции заранее неизвестно).

Алгоритм действий сотрудника полиции при угрозе внезапного нападения на него, с применением физической силы или использованием скрытых под одеждой предметов (огнестрельное или холодное оружие) должен быть следующим:

- разорвать дистанцию (левой рукой (для левшей – правой) оттолкнуть противника или освободиться от захвата, по возможности в ту руку, которой он пытается извлечь потенциально опасный предмет, чтобы затруднить его извлечение, отойти на максимально возможное расстояние). Не рекомендуется останавливать сближение толчковым ударом ноги, так как есть вероятность того, что противник может «прихватить» за ногу или сотрудник полиции может потерять равновесие, вследствие чего упадет;
- предупредить о возможном применении оружия («Полиция! Стой, стрелять буду!»);
- извлечь оружие из кобуры, привести его в готовность, применить - в случае необходимости;

Все вышеуказанные действия должны выполняться одновременно и очень быстро [8].

Как поступить в ситуации, когда нападающий схватил полицейского за руку и всеми силами пытается его удержать?

Опишем прием, который на наш взгляд, может стать одним из вариантов действий полицейского в вышеперечисленных экстремальных ситуациях.

Нередки случаи, когда правонарушитель, при оказании сопротивления хватает полицейского за руки или одежду, мешая тем самым привести оружие в готовность.

Пистолет - это огнестрельное оружие. Тем не менее, в суматохе борьбы с противником, не всегда удается применить его в качестве такового:

- израсходованы все патроны из магазина, а сменить его и дослать патрон в патронник нет возможности;
- оружие неисправно, произвести выстрел невозможно;
- есть возможность не использовать огнестрельное оружие по прямому назначению (нанести удар пистолетом). Отметим, что пистолет значительно усиливает поражающее воздействие ударов [4].

Заступая на охрану общественного порядка и в некоторых других случаях, полицейский получает на временное ношение закрепленное за ним табельное огнестрельное оружие, чаще всего – это пистолет Макарова (ПМ) или пистолет Ярыгина (ПЯ), а так же боекомплект к нему (ПМ – 16 патронов, ПЯ – 36 патронов). Боекомплект представляет собой два снаряженных боеприпасами магазина, один из которых сразу присоединяет к пистолету. Емкость магазина ПМ – 8 патронов, ПЯ – 18. Соответственно: + 80 грамм к массе ПМ (810 г.) и + 180 грамм к массе ПЯ (1130 г.).

Почти все части пистолетов выполнены из прочного, стойкого к повреждениям металла. Как следствие, по своим характеристикам пистолет можно сравнить с тяжелым кастетом и использовать для нанесения мощных ударов.

В качестве защиты полицейский, достав оружие из кобуры, но не успев привести его в готовность, может использовать его для нанесения ударов в голову или по корпусу, в зависимости от сложившейся ситуации. Так же можно использовать левую руку для блокирования удара противника, с одновременным отходом назад, извлечением оружия правой рукой и нанесением удара противнику пистолетом.

Такой порядок действий позволит полицейскому «выиграть» несколько секунд, которые он использует для приведения оружия в готовность.

Выводы. Систематическая отработка этого тактического приема на занятиях по физической, тактико-специальной и огневой подготовке позволит повысить уровень личной безопасности полицейского, дав ему на вооружение еще один алгоритм действий в экстремальной ситуации, увеличив шансы на сохранение жизни и здоровья, а так же возможность грамотно и безопасно выполнять свои функциональные обязанности по защите граждан и охране общественного порядка.

Литература:

1. Буткевич С.А., Коноплева А.А. Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел в особых условиях (общетеоретический анализ) // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2016. № 1 (31).
2. Приказ МВД России от 23.11.2018 № 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации».
3. Профессия полицейский URL: http://www.proprof.ru/stati/careera/ vybor-professii/o-professiyah/professiya-policeyskiy.
4. Светличный Е.Г., Веремьев А.С. Практико-ориентированный подход в огневой подготовке обучающихся в образовательных организациях МВД России // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2018. – Выпуск 58 (1). – С. 211-214.
5. Светличный Е.Г., Карабаш Д.В. Отдельные вопросы профессиональной подготовки курсантов и слушателей по обеспечению общественной безопасности и противодействию преступности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы» 23 июня 2017 г. – Симферополь. – 2017 г. Том 2. – С. 26-30.
6. Спец приёмы рукопашного боя. Практическое пособие. URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1021135/73/Petrov_-_Specpriemy_rukopash nogo_boya._Prakticheskoe_posobie.html.
7. Федеральный закон от 7 февраля 2011г. «О полиции» № 3-ФЗ.
8. Чобитько С.П. Использование фактора состязательности в профессиональной подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России // Материалы заочной всероссийской конференции «Огневая и тактико-специальная подготовка силовых структур: проблемы и пути их совершенствования» 29 июня 2017 г. – Орел. – 2017 г. – С. 229-232.

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СТИЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу управленческой культуры менеджера образования в контексте стилей управления; проанализированы личностные качества современного менеджера; приведена классификация стилей управления с учетом особенностей образовательных организаций; выявлены базовые показатели организационно-управленческой деятельности менеджера образования в современных условиях.

Ключевые слова: управленческая культура, стили управления, менеджер образования, управленческая деятельность, образовательные организации.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the management culture of the education manager in the context of management styles; the personal qualities of the modern manager are analyzed; the classification of management styles taking into account the peculiarities of educational organizations is given; basic indicators of organizational and management activity of the education manager in modern conditions are revealed.

Keywords: management culture, management styles, education manager, management activities, educational organizations.

Введение. Анализ управленческой культуры менеджера образования следует начать с рассмотрения индивидуальных качеств, являющихся наиболее предпочтительными для любого менеджера. Исследовав ряд научных трудов, посвященных вопросам менеджмента и управления, мы определили пять категорий свойств, которые будем позиционировать как самые значимые компоненты личности современного управленца:

1) *общечеловеческие свойства*: трудолюбие; порядочность; ответственность; адекватный взгляд на собственные навыки и умения; доброжелательность; такт; рассудительность; энтузиазм; любовь к своей профессии; гуманность; ирония и самоирония; вежливость; предприимчивость; оптимизм; требовательность к самому себе и окружающим; ухоженная внешность;

2) *психологические и интеллектуальные свойства:* устойчивая нервная система, душевное благополучие, достаточный уровень внутренней энергии, подходящий темперамент, акцентированность личности, соотношение экстраверсии и интроверсии, начитанность и общая эрудиция;

3) *«свойства делового человека»:* инициативность, мобильность, совершение выбора с опорой на собственные знания; уважительное обращение со своим и чужим временем (проявляющееся в своевременном исполнении поручений, просьб и обещаний), сосредоточенность, исполнительность, способность определить цель и главные задачи; оперативность их выполнения; поведенческая лабильность; лидерский потенциал, умение собрать команду профессионалов и наладить их эффективное взаимодействие; способность организовать ненавязчивый, но действенный контроль деятельности своих подчиненных; беспристрастная оценка полученных результатов; выявление и использование факторов, способствующих повышению трудовой мотивации; творческий подход к проблемам; умение воздержаться от необоснованной, импульсивной критики; потребность в новаторских, прогрессивных методах и решениях; способность поддерживать свою деловую репутацию даже в сложных, нравственно неоднозначных ситуациях;

4) *коммуникативные свойства:* естественное, без видимых усилий взаимодействие с начальством, подчиненными и работниками, находящимися на той же ступени должностной иерархии; способность формировать и сохранять комфортный психологический климат; умение выслушивать собеседника; развитые навыки убеждения;

5) *профессиональные свойства:* осведомленность в различных аспектах науки об управлении; реализация в повседневной профессиональной деятельности приемов и принципов организационно-управленческого характера; навыки работы с документами.

Менеджера, у которого присутствуют все вышеназванные качества, можно рассматривать в качестве эталона. В.А. Розанова выделяет следующие свойства руководителя, снижающие результативность его деятельности [7]: отсутствие четкой системы методов и форм управления на базе индивидуального подхода; расхождение целей организации и подчиненных с целями управленца; недостаточное внимание к совершенствованию своих менеджерских навыков; незначительное количество научных данных, связанных со сферой современного менеджмента; реализация поставленных задач только с опорой на стандартные методы; пренебрежение «автоменеджментом»; неспособность выстраивать и контролировать деятельность группы; нелюбезность; отсутствие потребности в развитии собственной личности; неумение мотивировать своих подчиненных; сложности во взаимодействии с ними; игнорирование текущей ситуации при поиске стиля руководства (далее – СУ); корысть и эгоизм; отсутствие нацеленности на выполнение задач профессионального характера; несовременная, устаревшая модель поведения управленца; невладение способами предотвращения или устранения конфликтных ситуаций; низкий уровень контроля над собственными отрицательными эмоциями.

Изложение основного материала статьи. СУ руководителя организации демонстрирует его человеческую сущность и может реализовываться по-разному. Следует подчеркнуть, что еще в начале XX столетия авторитетный германский психолог Курт Левин (Kurt Zadek Lewin) разработал классификацию, которая базировалась на принципе влияния на СУ менеджера его индивидуальных качеств и неформального статуса в данном коллективе [8]. Позиционируя СУ как меру «сочетаемости» собственного поведения с деятельностью подчиненных, автор выделил три базовых стиля: авторитарный, демократический и попустительский.

Чистые СУ почти не встречаются, а управленческая практика позволяет утверждать, что наиболее востребованным является один из комбинированных стилей: авторитарно-демократический. Данный подход помогает менеджеру осуществлять: 1) принцип коллективной деятельности, при котором реализация второстепенных задач возлагается на нижестоящих сотрудников (при обязательном поощрении успешной

инициативы); 2) принцип единоначалия, подразумевающий, что все сотрудники организации находятся в подчинении лишь у одного руководителя. Проведем подробный обзор обозначенных СУ. Пожалуй, в сфере образования существование чистых, беспримесных стилей выглядит наименее вероятным. Профессиональный опыт учителей и преподавателей, представителей администрации и теоретиков педагогики позволил выделить следующие комбинированные стили [1].

1. Директивно-коллегиальный

Управленец старается принимать все решения самостоятельно, поручая контроль над реализацией конкретных задач лишь ближайшим помощникам (как правило, заместителям), заслужившим его доверие. Для данных лиц характерен высокий уровень активности, в то время как у подчиненных он очень низкий. Осуществляется жесткое психологическое воздействие на сотрудников посредством приказов и многочисленных личных поручений, при этом просьбы и пожелания воспринимаются агрессивно или просто игнорируются.

2. Директивно-пассивный

Служебные обязанности рассогласованы и подвергаются непрерывным изменениям. Инициативе исполнителей не придается особого значения, однако она не является наказуемой. Руководитель регулярно обращается к просьбам и увещеваниям, но, в случае неэффективности подобных мер, прибегает к приказам. Не являясь образцом дисциплинированности, он требует ее от подчиненных, однако де-факто обращает внимание не на соблюдение формальностей, а на полученные результаты.

3. Пассивно-коллегиальный

Руководитель прилагает все усилия, чтобы избежать ответственности за неудачи своей организации, и демонстрирует минимальную заинтересованность в осуществлении менеджерских функций. Не препятствует сотрудникам в реализации перспективных идей, не выступает против самостоятельной работы, но сам при этом отнюдь не демонстрирует повышенной активности. Уделяет особое внимание кадровому вопросу, подбору компетентных и внутренне мотивированных специалистов. Позитивно воспринимает новшества в коммуникативной сфере, настороженно – в производственной. Жесткие требования предъявляет нечасто, но обоснованно, с учетом интересов компании и морально-этических норм. Прислушивается к мнению сотрудников, часто исполняет их просьбы и учитывает большинство рекомендаций. Коллектив способен нормально функционировать без непосредственного вмешательства со стороны руководителя.

4. Смешанный

В рамках управленческого процесса руководитель рассредоточивает профессиональные функции между собой, своими заместителями и остальными подчиненными. Одобряет инициативу исполнителей и «загорается» ею; демонстрирует качества, присущие деловому человеку. Не загружает себя работой, зачастую ограничиваясь разработкой и публичным озвучиванием собственных идей, нацеленных на повышение эффективности производства и предполагающих реализацию в течение относительно короткого периода. Поощряет самостоятельную работу сотрудников. Ключевые способы воздействия – просьбы и поручения. Однако в случае с особенно ценными кадрами может прибегнуть к уговорам, а при многократном неподчинении – к выговорам. Не уделяет большого внимания соблюдению формальностей, предусмотренных инструкциями и сложившейся традицией. Контролирует каждого подчиненного в отдельности и осуществляет беспристрастную оценку достигнутых результатов, соотнося их с поставленными задачами. При общении старается избегает давления и фамильярности, взаимодействовать с подчиненными на равных. Уделяет адекватное внимание профессиональным целям и отношениям между людьми. В коллективе формируется комфортный психологический климат.

Разберем основные типы лидерства в условиях современной организации. В большинстве случаев постепенные, пошаговые трансформации являются хорошо контролируемыми и не провоцируют отрицательной реакции со стороны работников. Как правило, они достаточно легко интегрируются в производственную практику и функционируют на протяжении относительно небольшого промежутка времени. Принципиальные изменения внедряются с бóльшим трудом, вызывая непонимание и отторжение большинства сотрудников, что требует от руководителя ярко выраженного лидерского потенциала.

В менеджменте принято говорить о четырех стилях лидерства: поддерживающем, рациональном, командном и мотивирующем. В рассматриваемом нами контексте понятие «стиль лидерства», в сущности, соответствует понятию «стиль управления», поэтому мы будем использовать их как равнозначные [3].

Поддерживающий стиль нацелен на поиск компромиссного решения. Такие руководители отличаются открытостью в поведении и проявляют себя больше как посредники, а не организаторы и контролеры. Они повышают уровень своей компетентности, отслеживая результаты своих подчиненных; рекомендуют им не спешить, при необходимости жертвовать темпами и количеством ради качественных показателей; не демонстрируют большой активности при внесении изменений в производственный процесс.

Логический стиль предполагает акцентирование внимания на стратегическом планировании деятельности, принятии важных решений с обязательным учетом всех имеющихся вариантов. Для таких управленцев характерны осмотрительность при внесении изменений (особенно значительных) и тщательный сбор информации по проблемам, имеющим значение для организации.

Командный стиль направлен на реализацию краткосрочных, тактических задач, имеет целью сиюминутный результат и, – в некоторых случаях, – успех в зоне ближайшего развития, оперативное внесение изменений. Активность таких менеджеров гораздо больше зависит от уровня их собственных достижений, чем от эффективности других работников.

Вдохновляющий стиль ориентирован на новый, более продуктивный и привлекательный образ компании (даже при отсутствии проблем в данном отношении). Менеджер предлагает множество интересных идей, идет на рискованные и в то же время весьма перспективные эксперименты, стремится повысить моральный дух и сплоченность коллектива, активно поддерживает сотрудников со схожим мировоззрением и взглядами на будущее компании. Подобные руководители отличаются повышенной любознательностью и креативностью, потребностью в поиске новых, нестандартных подходов к типичным производственным проблемам.

На различных стадиях развития организации один и тот же менеджер может использовать разные СУ. Опытный управленец умело адаптируется к изменившимся внешним обстоятельствам (экономической рецессии, слому культурно-нравственной парадигмы, научно-техническому прогрессу, специфике выдвигаемых задач, условиям труда и т.д.) и трансформирует манеру своего взаимодействия с коллективом.

Следует подчеркнуть, что продуктивность деятельности любой организации, включая образовательные, во многом определяется применяемым СУ, который, в свою очередь, детерминирован уровнем менеджерской культуры руководителя. В СУ ярко проявляются личностные и профессиональные особенности человека, уровень его интеллектуального развития, степень устойчивости нервной системы. Совершенствуя положительные качества менеджеров образования, подбирая подходящий для них СУ, можно существенно увеличить эффективность работы учебного заведения.

Подчеркнем, что управленческий аспект деятельности, реализуемой менеджером образования, напрямую связан с коллективом педагогических работников и особенностями его функционирования. Для данного специалиста знание и верная интерпретация сущности учительской или преподавательской деятельности выступают важными составляющими его профессионализма. Таким образом, речь идет о работнике, проявляющем себя не только в качестве управленца, но и в качестве педагога (в соответствии со спецификой современных образовательных учреждений), что уподобляет его управленческую культуру аналогичной характеристике практикующего учителя или преподавателя [5].

Результативность работы, выполняемой педагогическим коллективом, зависит от общего культурного уровня его представителей, подхода к межличностному взаимодействию, восприятия групповой и личной ответственности, способности к сотрудничеству и самодисциплине. В наши дни школьный учитель и преподаватель вуза должен одновременно осуществлять несколько разнородных функций (педагогическую, воспитательную, управленческую, общественную), что детерминирует многоаспектность работы всего педагогического корпуса. Если педагог хочет оставаться в профессии и добиться в ней заметных результатов, он нуждается в развитии определенных профессиональных навыков и умений, в том числе управленческих, а также в профессиональной культуре, включающей в себя требования к поведению эффективного менеджера.

Подобная деятельность совершенствует личность, раскрывает ее потенциал, интегрирует ее в область социально-экономических контактов с подчиненными, усиливает и обогащает сферу мотивации, корректирует систему ценностей. Другими словами, фактором, который в значительной степени детерминирует культуру управления, ее общественный статус и перспективы развития выступает организационно-управленческая составляющая функциональных обязанностей, закрепленных за менеджером образования. Для конкретизации особенностей выстраивания управленческой культуры данных специалистов, проанализируем сущность организационно-управленческой деятельности (далее – ОУД) менеджера образования. Изучение доступных толкований и интерпретаций ОУД позволяет обозначить наиболее существенные авторские концепции, в рамках которых исследуемый тип деятельности оценивается с учетом производственных целей и задач, приводя к высокой результативности каждого отдельно взятого сотрудника и организации в целом [6].

Так, в труде современного автора А.Д. Даржания рассматривается компонентное единство ОУД как разновидности профессиональной деятельности, осмысленно нацеленной на планирование коллективного труда, осуществляемого группой специалистов, и на контроль их активности согласно поставленным задачам. А.Ю. Шабайкин предложил позиционировать ОУД как осознанный процесс, упорядочивающий структуру и практико-ориентированные аспекты совместной деятельности сотрудников, что предполагает умелую координацию их работы. С точки зрения В.В. Логиновой, основным содержанием ОУД выступает принятие решений, способствующих более эффективной работе всей организации или ее подразделений. Автор подчеркивает, что такие решения являются не только главным компонентом ОУД, но и ее результатом [2].

Выводы. Вышеизложенное позволяет выделить ключевую функцию ОУД: влияние субъекта управления на его объект с целью установления обратной связи и искомого результата, подразумеваемого спецификой и задачами определенного вида деятельности. По мнению Л.А. Поповой, ОУД представляет собой одну из составляющих общей профессиональной деятельности, которая требует наличия развитых свойств, знаний и компетенций (умственных, мотивационных, поведенческих и других), позволяя человеку добиваться успеха в профессии и жизни в целом. Готовность к ОУД Л.А. Попова предлагает определять по степени выстроенности соответствующей компетенции [4].

Следует подчеркнуть, что большинство исследований ОУД сосредоточено на педагогах, представителях школьной и вузовской администрации, учащихся профессиональных образовательных учреждений, готовящихся стать управленцами, бизнес-консультантами, работниками социальной сферы и т.д. При этом выявлены следующие базовые показатели:

– личностно-профессиональные свойства менеджера;

– комплексные качества личности (знания, навыки, умения, мотивы, ценности и т.д.);

– общие способности (интеллектуальное развитие, степень креативности, стиль лидерства, подход к раскрытию собственного потенциала и т.д.);

– коммуникативный компонент (четыре подсистемы: сущностно-организационная, регламентационно-стимулирующая, процессно-выстраивающая, оценочно-трансформирующая);

– уровень профессионализма (совокупность знаний, навыков и умений, требующихся для осуществления данной деятельности);

– предметная сфера, в рамках которой индивид демонстрирует готовность к реализации собственных способностей;

– определенный практический опыт, отражаемый в мастерстве, отношении к профессии, репутации среди подчиненных и руководства, занимаемой должности и т.д.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.

3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

4. Павлова Е.В. Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1059-1061.

5. Плотникова О.А. Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О.А. Плотникова — Пятигорск: Изд-во «Пятигорский гуманитарно-технологический ун-т», 2012. — 80 с.
6. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.
7. Пичугина, Е.В. Профессиограмма как основа профессиональной подготовки менеджера образования / Е.В. Пичугина // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. — Москва: «Луч», - 2006, - № 4 (21) - 0,5 пл.
8. Пичугина, Е.В. К вопросу о моделировании управленческо-педагогической деятельности менеджеров образования / Е.В. Пичугина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы научных докладов 13-й Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург: РГППУ, 2006. – С. 141-142.

Педагогика

УДК: 373.1
доктор педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена формированию управленческой культуры будущих менеджера образования, которая выступает важным показателем результативности работы специалиста в области управления и организации. В сущности, данная деятельность полностью соответствует профессиональным обязанностям менеджера образования. Управленческая культура специалистов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в сфере образования, является неотъемлемым элементом их педагогической культуры.
Ключевые слова: менеджер образования.
Annotation. The article is devoted to the formation of management culture of future education managers, which is an important indicator of the effectiveness of the specialist in the field of management and organization. In fact, this activity is fully consistent with the professional responsibilities of the education Manager. The managerial culture of specialists who carry out their professional activities in the field of education is an integral element of their pedagogical culture.
Keywords: education Manager.

Введение. С точки зрения И.А. Чугуновой, управленческая культура *(далее – УК)* граждан, реализующих себя в области образования, является неотъемлемым элементом их педагогической культуры [7]. Значимость образования как одной из базовых предпосылок комплексного и динамичного развития социума постулирована в важнейшем документе – Национальной доктрине образования Российской Федерации, задающей ключевые траектории модернизации отечественной образовательной системы. Сущность УК менеджера образования заключается в целесообразности и необходимости комплексной репрезентации культуроцентричной модели, реализации учителем или преподавателем творческого управления на этапах, связанных с самоуправлением и организацией креативного образовательного процесса. По мнению Г.М. Клочевой, УК педагога учебного заведения входит в структуру педагогической культуры, выступая в качестве меры и вектора творческого самораскрытия конкретной личности в рамках различных типов менеджерской деятельности [1].

К главным составляющим УК относят ценностную, технологическую и креативную. *Ценностная составляющая* включает в себя комплекс управленческо-педагогических принципов и компетенций прикладного характера, играющих значительную роль в руководстве учебным заведением (например, изучение работником современных управленческих концепций и их практическое использование с привнесением творческого элемента). *Технологическая составляющая* охватывает стратегии, приемы и методики управления. Уровень развития УК находится в прямой зависимости от освоенности методик и приемов разрешения проблемных ситуаций и выполнения задач, связанных с функционированием организации. *Креативная составляющая* репрезентируется в способности учителя и преподавателя к творчеству в контексте освоения и использования современных управленческих технологий [4].

Современный исследователь К.Ю. Белая определила ключевые компоненты менеджерской деятельности учителя и преподавателя [6]:

1) информационно-аналитический – выстраивание сведений (сбор, интерпретация, систематизация, хранение) по базовым блокам;

2) мотивационно-целевой (выделение основных задач выполняемой деятельности);

3) планово-прогностический (предвидение и планирование результатов на ближайший период, выполнение определенных действий по реализации собственных планов);

4) организационно-исполнительский (проведение и грамотная интенсификация работы с учетом составленного плана);

5) контрольно-оценочный (осуществление необходимого контроля по всем ключевым векторам деятельности);

6) регулятивно-коррекционный (внесение требующихся изменений по всем векторам деятельности в соответствии с составленным планом).

Таким образом, УК менеджера образования как комплексный индикатор креативного начала, лежащего в основе управленческой деятельности, заключается в единстве и эффективном сочетании функций всех компонентов. Когнитивная потребность, знания и умственный потенциал работника в сфере управления

составляют его профессиональный кругозор; спектр склонностей и интересов определяют уровень притязаний в рамках деятельности по управлению организацией; система взглядов детерминирует общественную ориентированность УК личности, а навыки и способности формируют диапазон эмпирической и теоретической осведомленности менеджера образования.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с тенденцией, сложившейся в современной педагогике, под «управлением образованием» обычно понимают следующее [2]:

а) иерархизированный структурный комплекс, в рамках которого отдельно рассматривается организация образования на уровне регионов, муниципалитетов и самих учебных заведений;

б) процесс, то есть сложно выстроенную систему регулярно повторяющихся мер по принятию и реализации решений, нацеленных на функционирование и совершенствование теории и практики образования в целом и его главных аспектов. Данный процесс состоит из четырех этапов: планирования, организации, руководства и контроля, детерминирующих проявление и эволюцию более частных процессов в области образования, способствующих постоянному саморазвитию.

Для управления учебным заведением характерны следующие неразделимые функции: мотивационно-ориентационная, информационно-изучающая, прогностическая, контрольно-оценочная, регуляционно-исправительная, реализационная. В основе управления лежит наличие: 1) объекта – учебного заведения и всех протекающих в нем процессов; 2) субъекта – индивида или группы лиц.

В учебном заведении деятельность всех педагогов и представителей администрации реализуется на базе ключевых управленческих принципов: гуманизации и демократизации процесса управления; единства и структурированности данного процесса; объективного восприятия ситуации и следования юридическим нормам; грамотного совмещения централизации и коллективной деятельности и т.д. В контексте инновационных изменений, затрагивающих современное школьное и высшее образование, необходимо указать на наличие особых функций: проектирование площадок для учебных экспериментов, проведение консультаций по научным вопросам и т.д. Переосмысленные алгоритмы и передовые подходы к осуществлению управленческих решений описываются и аргументируются в научной литературе и официальных документах.

Базовыми предпосылками результативности нововведений в управлении учебными заведениями являются следующие факторы: сопровождение управленческого процесса на информационно-технологическом уровне; отслеживание всех событий и процессов, происходящих в учебном заведении; вклад педагогов и учащихся в инновационные трансформации; материальное, методическое и иное обеспечение учебного заведения, формирование в нем соответствующей стандартам образовательной среды и так далее.

Миссия отечественной системы образования заключается в реализации общественных функций государства на благо социума и индивида. В связи с этим главными задачами правительства в управлении современным образованием являются: официальное выделение уровней образования и статусов учебных заведений; осуществление законов и подписание подзаконных актов, связанных с учебно-воспитательным и организационным процессами в сфере образования; формулирование государственных целей, задач, подходов в данной области; защита основополагающих, прописанных в Конституции прав человека и гражданина и др. [3].

В связи с этим система образования РФ осуществляет такие функции, как: государственная аккредитация и лицензирование образовательных организаций; принятие образовательных стандартов как формы государственного контроля качества подготовки кадров; финансирование образования; определение структуры системы образования в государстве; создание условий для развития системы образования и др.

Современные теоретики менеджмента и практикующие специалисты подчеркивают разнообразие управляющих структур. К самым востребованным относятся четыре типа: линейная, линейно-функциональная, функциональная и матричная [5].

Линейная разновидность предполагает формирование отношений по иерархической схеме; *функциональная* – акцент на непосредственных служебных обязанностях; *линейно-функциональная* – ориентированность управления на интенсификацию связей между начальниками и подчиненными, а также сотрудниками, находящимися на одной ступени карьерной лестницы; *матричная* – подвижную систему управления, допускающую замену связующих элементов, то есть для интеграции нововведений в практику задействуются новые педагогические и административные кадры (на временной или постоянной основе), что в долгосрочной перспективе позволяет достигать более значительных результатов.

Одним из основных элементов деятельности, осуществляемой руководителем учебного заведения, выступает планирование, которое в большинстве случаев реализуется на базе анализа ситуации и совершения управленческого выбора. План, составленный менеджером, должен быть объективным, аргументированным и направленным на достижение определенной цели. Его содержание должно формироваться с учетом актуальных потребностей социума и государства.

К организационно-педагогическим условиям, создание которых представляется необходимым в современном вузе, следует отнести обеспечение студентов педагогами, обладающими высоким уровнем компетентности; использование стандартных и новаторских форм образования, труда и отдыха; доступность нужных трудов научного, методического и учебного характера; соответствие занятий по теоретическим и прикладным дисциплинам требованиям министерства и внутренним документам; соблюдение санитарных норм, предусмотренных федеральным законодательством; обеспеченность учебно-воспитательного процесса необходимыми в наше время информационными технологиями.

В управлении деятельностью учебного заведения большое значение имеет мониторинг – непрерывный контроль над протекающими процессами и задействованными в них объектами для соотнесения достигнутых результатов с исходными расчетами, прогнозами или предположениями. Среди значительного количества методов и технологий реализации подобного контроля Э.Ф. Зеер уделяет особое внимание наблюдению, объяснению, ситуативной проверке, различным формам опроса, осмыслению промежуточных или окончательных результатов реализуемой деятельности [5]. К базовым задачам мониторинга в профессионально-учебном процессе относятся следующие: определение основных трудностей, с которыми сталкиваются студенты при освоении программы; внесение изменений в алгоритм управления образованием; приобретение сведений о навыках и умениях, сформированных у студентов; определение слабых мест в образовательном процессе учебного заведения. Выполнение перечисленных задач связано с поиском данных,

фиксированием состояния, в котором находится учебно-воспитательный процесс; опоре на эту информацию при совершении управленческого выбора.

В учебном заведении мониторинг реализует одну из ключевых функций – контролирующую, которая сочетается с рядом других: аналитической, моделирующей, прогностической, организационной. Практическая ценность контроля заключается в том, что с его помощью менеджер образования совершает управленческий выбор, а также вносит необходимые изменения в функционирование учебного заведения, в частности, воздействуя на сформировавшийся в коллективе психологический климат.

К основополагающим способам контроля в управленческой работе специалиста, руководящего учебным заведением, нужно отнести следующие: изучение документов, связанных с учетно-отчетной деятельностью; присутствие на занятиях, учебной и производственной практике студентов, мероприятиях воспитательного характера; промежуточную и предитоговую аттестацию студентов (в формате проверочных работ, устных опросов, «открытых» и «закрытых» тестов и т.д.); отчеты преподавателей о результатах выполняемой ими деятельности (учебной, методической, воспитательной, научной); осмысление статистических показателей, позволяющих судить об эффективности и перспективах учебно-воспитательного процесса и т.д.

В качестве базовых разновидностей контроля С.Я. Батышев позиционирует персональный, предметно-генерализующий и классно-генерализующий контроль (отслеживается деятельность педагогов, объединенных в одну группу).

В настоящее время существует ряд требований к выстраиванию контроля. По-видимому, главным требованием следует считать систематичность, предполагающую представленность результатов контролирующей деятельности в виде структурированного целого. Другим значимым условием выступает объективность, способствующая совершению адекватного управленческого выбора. Ее предпосылками выступают профессионализм лиц, реализующих контроль; грамотный подход к выбору объектов и сроков наблюдения; оперативная оценка итоговых данных. Кроме того, необходимо отметить такое требование, как гласность контроля, то есть открытость основных сведений о задачах, объектах, времени и результатах контролирующей деятельности. Современная УК предполагает персонификацию итогов контроля, то есть выделение сильных и слабых сторон функционирования образовательной организации с учетом вклада конкретных преподавателей. Человек, реализующий контролирующую деятельность, должен быть разумным, доброжелательным, справедливым, способным определять причинно-следственные связи, устанавливать главные тенденции обучения и воспитания на базе педагогического осмысления наблюдаемых процессов.

Будучи важной составляющей управленческой деятельности менеджера, контроль управления учебным заведением в то же время отличается высоким уровнем самостоятельности и включает в себя несколько взаимосвязанных стадий: формулирование целей и задач контролирующей деятельности; разработку сценария контроля; осмысление фактических данных с позиций педагогики и психологии; описание выводов и мер, направленных на повышение качества учебно-воспитательного процесса; донесение до преподавателей информации об итогах контроля; мониторинг исполнения директив и рекомендаций.

На реализацию содержания данных стадий влияет деятельность всего педагогического коллектива в целом и каждого преподавателя в отдельности. Следовательно, руководитель учебного заведения должен умело регулировать и распределять аудиторную и другую нагрузку своих подчиненных. Продуктивность учебно-воспитательного процесса находится в прямой зависимости от УК, от стремления менеджера образования сформировать в коллективе творческий, стимулирующий климат, от осознания каждым сотрудником ценности достигнутых результатов для него самого и для общества с государством.

С.Я. Батышев предлагает дифференцировать организованность и сплоченность. Первая рассматривается автором как значимое свойство коллектива работников, объединенных той или иной задачей, которое благоприятствует налаживанию эффективных межличностных контактов в ходе совместной работы [7]. Под сплоченностью же исследователь понимает существенную характеристику социально-педагогической группы, отражающую уровень психологической совместимости и духовного единства ее участников. Основой организованности выступает поведение сотрудников, а основой сплоченности – сложившиеся между ними отношения, выстраивание которых также входит в обязанности руководителя учебного заведения. При этом он должен грамотно чередовать различные типы воздействия (сотрудничество, давление, увещевание, стимулирование), от которых напрямую зависит степень мотивированности контролируемых им специалистов. В структуре УК руководителя учебного заведения немалая роль отводится созданию комфортной, насыщенной положительными эмоциями психологической обстановки, установлению психологического контакта между сотрудниками.

Следовательно, консолидации и повышению продуктивности педагогического коллектива в учебном заведении благоприятствуют следующие факторы: сотрудничество с подчиненными и формирование в коллективе творческого климата; преобладание положительных эмоций, способствующее непринужденному, естественному соблюдению морально-этических норм; принятие решений большинством голосов, в соответствии с демократическим принципом; профилактика межличностных конфликтов; обеспечение прав и свобод педагога; доброжелательные отношения между студентами; постоянное совершенствование педагогических навыков и т.д. Соблюдение данных условий в учебном заведении способствует формированию и развитию УК.

Выводы. С нашей точки зрения, наиболее перспективными методологическими подходами к развитию УК студентов, готовящихся проявить себя в области образовательного менеджмента, являются системный, деятельностный, компетентностный, индивидуальный, антропологический и культурологический.

Последние два подхода реализуют ресурсы культуры, ориентированные на формирование человеческой личности. Данный потенциал составляет важнейшую специфику культуры, так как он позволяет воспроизводить Homo sapiens во всей его многогранности, во всем единстве диалектически связанных элементов. Уровень личностной культуры профессионала, – будущего или уже состоявшегося, – зависит от усвоения им культурного опыта, накопленного предшествующими поколениями, и способности к обновлению существующей культурной традиции. Создаваемые людьми материальные ценности составляют внешний аспект культуры, ее оболочку, в то время как ее сущностью является раскрытие внутреннего потенциала самого человека, рассматриваемого в контексте культуры как существо, способное и призванное к непрерывному самосозиданию и самосовершенствованию. Главным критерием интеллектуально-нравственного уровня человека выступает его отношение к окружающим людям, неодушевленной реальности (природе, закону, искусству) и самому себе.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Павлова Е.В. Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1059-1061.
5. Плотникова О.А. Управленческая культура в условиях модернизации российского общества: социально-философский подход / О.А. Плотникова — Пятигорск: Изд-во «Пятигорский гуманитарно-технологический ун-т», 2012. — 80 с.
6. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.
7. Пичугина, Е.В. К вопросу о моделировании управленческо-педагогической деятельности менеджеров образования / Е.В. Пичугина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы научных докладов 13-й Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург: РГППУ, 2006. – С. 141-142.

Педагогика

УДК 796:015

доктор педагогических наук, доцент Сидоров Дмитрий Глебович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат медицинских наук, доцент Большев Андрей Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Игнатьев Павел Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИНАМИКА ВЛИЯНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА НА ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье исследовалась динамика объективных показателей функционального состояния организма с показателями качества жизни студентов в процессе формирования у студентов синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: функциональное состояния организма, качество жизни, синдром эмоционального выгорания у студентов.

Annotation. To article was investigated the dynamics of the objective indices of the functional state of organism with the indices of quality of the life of students in the process of formation in the students of the syndrome of emotional burning out.

Keywords: functional of the state of organism, the quality of life, the syndrome of emotional burning out in students.

Введение. Молодежь, как социальная группа составляет около трети населения планеты, наиболее подвержена кумулятивному эффекту воздействия стресс-факторов социума. Студенчество рассматривается в качестве специфической группы людей с общим социальным статусом и объединенных одним видом деятельности – учебой [4]. Вследствие высоких эмоционально-информационных нагрузок у студентов ростет психоэмоциональное напряжение, связанное с психическим стрессом во время учебы, что является началом социальной дезадаптации, и этапом дезадаптации функционального состояния студентов [3]. Студенты не могут полноценно реализовать накопившуюся энергию, вызванную физиологическими механизмами стресса, и тогда эта энергия, по мнению С.А Бабанова, начинает разрушать самого человека [1]. Процесс дезадаптации может проявиться в снижении успеваемости, нарушении учебной дисциплины и повышении заболеваемости студентов.

Следствием проявления психофизиологической и социальной дезадаптации у студентов является формирование, «синдрома эмоционального выгорания» (СЭВ). СЭВ («burnout») – это «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на их избранные психотравмирующие воздействия» [2]. Сформировавшийся СЭВ проявляется в резком ухудшении качества жизни человека и развитии невротических расстройств и психосоматических заболеваний. Качество жизни (КЖ) является информативным показателем уровня психической и физической адаптации к специфическим условиям труда и образа жизни студенческой молодежи [5].

Эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) определяют КЖ как «способ жизни в результате комбинированного воздействия факторов, влияющих на здоровье, счастье, включая индивидуальное благополучие в окружающей среде, удовлетворительную работу, образование, социальный успех, а также свободу, возможность свободных действий, справедливость и отсутствие какого-либо угнетения». КЖ является информативным показателем уровня адаптации к специфическим условиям труда и образа жизни студенческой молодежи [5].

Изложение основного материала статьи. Целью исследования является изучение динамики влияния показателей функционального состояния на показатели их качества жизни и формирования у них синдрома эмоционального выгорания на протяжении обучения в вузе.

Задачи исследования:

1. Установить динамику показателей функционального состояния организма студентов в течение трех лет обучения в вузе.
2. Определить динамику показателей физического и психологического компонентов качества жизни студентов в течение обучения в вузе.
3. Выявить динамику показателей сформировавшихся фаз синдрома эмоционального выгорания у студентов в течение обучения в вузе.
4. Оценить динамику влияния функционального состояния организма студентов в течение обучения в вузе на показатели качества их жизни и формирования синдрома эмоционального выгорания.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 441 студента с первого по четвертый курсы, из них 123 юношей и 318 девушек. Среди студентов первых курсов в исследовании приняли участи 54 (юн.) и 160 (дев.), вторых курсов – 51 (юн.) и 98 (дев.), третьих-четвертых курсов – 18 (юн.) и 60 (дев.). Физическое развитие (Фр) студентов определялось по показателям роста и веса, функциональное состояние организма (ФСО) оценивали по функциональным показателям сердечнососудистой системы: систолического артериального давления (САД), диастолического артериального давления (ДАД) и показателю адаптационного потенциала (АП) по методике Р.М. Баевского. Для определения напряжения ФСО использовали функциональный тест Карлайл (ТК). Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) у студентов оценивался по методике В.В. Бойко. Качество жизни определялось по методике SF-36 по физическому и психологическому компонентам. Для анализа результатов исследования использовали методы дисперсионного и корреляционного анализа статистической обработки программы Statistica 6.1.

Результаты и их обсуждение. Средний возраст студентов (юн.) первого курса составил 18,50±0,30 лет при росте – 178,27±1,02 см и весе – 66,08±0,67 кг. Показатели САД – 113,88±1,01 мм рт.ст., ДАД – 70,44±1,08 мм рт.ст. Показатель АП – 1,29±0,01, что свидетельствует о достаточно высоком уровне ФСО. Показатель ТК – 66,11±1,11, констатирует факт о низком уровне напряжения ФСО при физических упражнениях.

Средний возраст студентов (юн.) второго курса составил 18,88 лет, средний рост – 178,52±1,18 см при весе – 67,85±0,67 кг. Показатели САД – 114,70±0,92 мм рт.ст., ДАД – 70,29±0,95 мм рт.ст. Показатель АП – 1,34±0,02, что свидетельствует о достаточно высоком ФСО. Показатель ТК – 65,47±1,27, констатирует факт о низком уровне напряжения ФСО при физических упражнениях.

Средний возраст студентов (дев.) первого курса составил 17,65±0,11 лет, средний рост – 166,65±0,45 см при весе – 56,84±0,58 кг. Показатели САД – 114,40±0,71 мм рт.ст., ДАД – 70,56±0,55мм рт.ст. Показатель АП – 1,28±0,01, что свидетельствует о достаточно высоком ФСО. Показатель ТК – 67,56±0,63, констатирует факт о низком уровне напряжения функциональных систем организма (ФСО) при физических упражнениях.

Средний возраст студентов (дев.) второго курса составил 18,26±0,08 лет, средний рост – 168,21±0,63 см при весе – 58,02±0,81 кг. Показатели САД –115,20±0,56 мм рт.ст., ДАД – 71,53±0,67 мм рт.ст. Показатель АП – 1,28±0,01, свидетельствует о достаточно высоком ФСО. Показатель ТК – 68,63±0,61, констатирует факт о низком уровне напряжения ФСО при физических упражнениях.

Средний возраст студентов (юн.) третьих-четвертых курсов составил 20,11±0,19 лет, при росте – 179,50±1,45 см и весе – 71,33±1,85 кг. Показатели САД – 110,00±1,98 мм рт.ст., ДАД – 65,00±1,21 мм рт.ст. Показатель АП – 1,32±0,03, что свидетельствует о достаточно высоком уровне ФСО. Показатель ТК – 67,33±2,14, констатирует факт о низком уровне напряжения ФСО при физических упражнениях.

Средний возраст студентов (дев.) третьих-четвертых курсов составил 19,91±0,05 лет, средний рост – 166,85±0,94 см при весе – 52,80±0,82 кг. Показатели САД – 112,50±0,93 мм рт.ст., ДАД – 70,65±0,86 мм рт.ст. Показатель АП – 1,31±0,01 и свидетельствует о достаточно высоком ФСО. Показатель ТК – 65,10±1,26, констатирует факт о низком уровне напряжения ФСО при физических упражнениях.

Динамика показателей «физического компонента здоровья, (PH)» у студентов (юн.) отрицательная: на первом курсе показатель составил 84,16±14,44, что значительно превышает показатели у студентов (дев.); на втором курсе у студентов (юн.) отмечено снижение показателя до 79,45±2,0; к третьему-четвертому курсу данный показатель значительно ниже, чем у студентов (дев.) – 75,66±5,95.

Динамика показателей «физического компонента здоровья, (PH)» у студентов (дев.) свидетельствует о возрастании с первого курса 77,09±1,15 до 78,01±1,40 на втором курсе и увеличении до – 84,30±1,49 на третьем-четвертом курсе.

Аналогичная тенденция отмечается и по показателям «психологического компонента здоровья, MHs». Так у студентов (юн.) отмечается отрицательная динамика «психологического компонента здоровья, MHs». У студентов (дев.) установлена положительная динамика показателя по первому курсу – 59,42±1,14, второму курсу – 63,82±1,94 и третьему курсу – 69,43±1,12 соответственно.

В первой фазе формирования СЭВ – фазе напряжения (ФН) по В.В. Бойко происходит напряжение психологических защит личности, приглушаются эмоции, исчезает острота чувств и переживаний; все становится скучным, на душе пусто, любимая работа не радует, возникает недовольство собой и даже чувство собственной бесполезности, отсутствия выхода. Так, показатели сформировавшейся фазы напряжения СЭВ по курсам у студентов (юн.) и у студентов (дев.) следующие: первый курс – 88,88% у юношей и 90,0% у девушек; второй курс – 88,23% (юн.) и 82,65% (дев.) и; третий курс – 100% (юн.) и 76,66% (дев.).

Вторая фаза СЭВ – резистенция (ФР СЭВ), в которой «выгорающий» человек не может сам понять причину нарастающей в нем волны раздражения. В фазе резистенции возможности для учебы в обычном режиме исчерпываются, и психика человека начинает бессознательно менять режим, удаляя факторы, ставшие стрессогенными: сочувствие, эмпатию, сопереживание людям. Так, показатели сформировавшейся ФР СЭВ по курсам у студентов (юн.) и студентов (дев.) следующие: первый курс – 11,11% у юношей и 8,12% у девушек и; второй курс – 5,88% (юн.) и 14,28% (дев.); третий курс – 0% (юн.) и 11,66% (дев.).

Третья фаза СЭВ – истощение (ФИ СЭВ), на этом этапе возникает утрата профессиональных ценностей и здоровья. Показатели сформировавшейся ФИ СЭВ по курсам у студентов (юн.) и студентов (дев.)

следующие: первый курс – и 0% у юношей и 1,87% у девушек; второй курс – 5,88% (юн.) и 3,06% (дев.); третий курс – 0% (юн.) и 11,66% (дев.).

Показатели физического компонента здоровья качества жизни студентов (юн.) первого курса имеют значимые корреляционные связи с показателями Фр и ФСО: показатель gh коррелирует с показателями Фр (весом) и ФСО (САД, ДАД, показателями ТК и АП); показатель pf коррелирует с показателями ФСО (САД, ТК и АП); показатель bp коррелирует с показателями ФСО (САД, ДАД и АП); показатель РН коррелирует с показателями САД и АП. Показатели психологического компонента здоровья КЖ студентов (юн.) имеют ряд значимых корреляционных связей показателями Фр и ФСО. Показатель «ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием, re» коррелирует с показателями ДАД и АП; показатель sf коррелирует с показателем ТК; показатель «жизненной активности, vt» коррелирует с показателями Фр, САД и ДАД. Показатели ФН СЭВ имеют значимые корреляционные связи с показателями ФСО (ДАД и АП); показатели ФИ СЭВ – с показателем АП. Показатели физического компонента здоровья качества жизни имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель gh коррелирует с показателем ФН; показатель pf коррелирует с показателем ФИ; показатель bp коррелирует с показателем ФН. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель re коррелирует с показателями ФР и ФИ; показатель sf коррелирует с показателями ФН, ФР и ФИ; показатель vt коррелирует с показателями ФН; показатель «психического здоровья, mh» и MHs коррелирует с показателями ФН, ФР и ФИ.

Показатели физического компонента здоровья КЖ студентов (дев.) первого курса имеют значимые корреляционные связи с показателями Фр и ФСО: показатель «общее состояние здоровья, gh» коррелирует с показателями ФСО (САД, ДАД и АП); показатель «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием, rp» коррелирует с САД и ДАД; показатель «интенсивность боли, bp» коррелирует с показателем Фр (весом), показатель «физического компонента здоровья РН» коррелирует с показателями САД, ДАД. Показатели ФН СЭВ имеют значимые корреляционные связи с показателями ФСО (САД и АП); показатели ФР и ФИ СЭВ – с показателями Фр. Показатели физического компонента здоровья КЖ студентов (дев.) имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель gh коррелирует с показателями ФН и ФР; показатель «физическое функционирование, pf» коррелирует с показателями ФИ; показатель bp коррелирует с показателями ФР и ФИ; показатель РН коррелирует с показателями ФР и ФИ. Показатели психологического компонента здоровья КЖ также имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель «социального функционирования, sf» коррелирует с показателями ФР и ФИ; показатель «психологического компонента здоровья, MHs» коррелирует с показателями ФН, ФР и ФИ.

Показатели физического компонента здоровья КЖ студентов (юн.) второго курса имеют значимые корреляционные связи с показателями Фр и ФСО: показатель gh коррелирует с показателями АП; показатели pf и rp коррелируют с показателем ДАД; показатель bp коррелирует с показателем ТК. Показатели психологического компонента здоровья КЖ MHs коррелирует с показателями ТК. Показатели ФИ СЭВ коррелируют с показателями АП. Показатели физического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: gh коррелирует с показателями ФН, ФР и ФИ; показатели bp и РН коррелируют с показателем ФР. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатели re, sf, vt, mh и MHs коррелируют с показателями ФН, ФР и ФИ.

Показатели физического компонента здоровья КЖ студентов (дев.) второго курса имеют значимые корреляционные связи с показателями Фр и ФСО: показатель rp коррелирует ТК и АП; показатель РН коррелирует с Фр и ТК. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи: показатель vt коррелирует с показателями ФСО (САД и ТК); показатели mh и MHs коррелирует с показателем ТК. Показатели ФН СЭВ имеют значимые корреляционные связи с показателями Фр (ростом, весом) и АП; показатели ФР коррелирует с САД. Показатели физического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель gh коррелирует с показателями ФИ; показатель РН коррелирует с показателями ФР и ФИ; показатель rp коррелирует с показателем ФИ; показатель РН коррелирует с показателем ФИ. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатели re, sf и MHs коррелируют с показателями ФН, ФР, ФИ; показатель mh коррелирует с показателями ФН и ФИ.

Показатели физического компонента здоровья КЖ студентов (юн.) третьего курса имеют значимые корреляционные связи с показателями Фр и ФСО: показатель pf коррелирует с показателем АП; показатель rp коррелирует с показателем ТК и АП; показатель bp коррелирует с показателями САД и ДАД; показатель РН коррелирует показателем ТК. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют ряд значимых корреляционных связей с показателями Фр и ФСО: показатель re коррелирует с показателем АП; показатель vt коррелирует с показателями Фр и АП; показатель mh коррелирует с Фр и АП; показатель MHs коррелирует с показателем АП. Показатели ФН СЭВ имеют значимые корреляционные связи с показателями ФСО (ДАД и ТК); показатели ФИ – с показателями ФСО (ДАД и ТК). Показатели физического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель РН коррелирует с показателями ФИ. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатели sf и MHs коррелирует с показателями ФР.

Показатели физического компонента здоровья КЖ студентов (дев.) третьего курса имеют значимые корреляционные связи с показателями Фр и ФСО: показатель gh коррелирует с показателями ФСО (САД, ДАД и АП); показатель rp коррелирует с показателями Фр (весом) и ДАД. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют ряд значимых корреляционных связей: так показатель re коррелирует с показателями ФСО (САД, ДАД и АП). Показатель mh коррелирует с показателями ФСО (САД, ТК и АП). Показатель MHs коррелирует с показателем ДАД. Показатели ФН СЭВ имеют значимые корреляционные связи с показателями ФСО (САД и АП); показатели ФР – с показателями ФСО (САД и ДАД); показатель ФИ – с показателем ДАД. Показатели физического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатель rp коррелирует с показателем ФР. Показатели психологического компонента здоровья КЖ имеют значимые корреляционные связи с показателями СЭВ: показатели re и sf коррелируют с показателями ФН и ФИ; показатель vt коррелирует с показателями ФИ.

Таким образом, прослеживается динамика влияния функционального состояния организма на показатели качества жизни и синдрома эмоционального выгорания у студентов:

- количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и ФСО у студентов (юн.) первого курса выявлено 17, из них с физическим компонентом здоровья – 10; второго курса – 6 (4), третьего курса – 10 (6), что свидетельствует о резком снижении влияния показателей КЖ на ФСО у студентов к третьему курсу;

- количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и ФСО у студентов (дев.) первого курса выявлено 5, из них с физическим компонентом здоровья – 5; второго курса – 8 (3), третьего курса –11 (4), выявили возрастающее влияние психического компонента здоровья КЖ на ФСО к третьему курсу;

- количество значимых корреляционных связей между показателями СЭВ и ФСО у студентов (юн.) первого курса выявлено 3, из них с ФН – 2, с ФИ СЭВ – 1; у второго курса – 1 значимая корреляционная связь с ФИ СЭВ; третьего курса – 4, с ФН и ФИ СЭВ – 2, что свидетельствует о недостаточной роли влияния СЭВ на показатели ФСО у студентов (юн.);

- количество значимых корреляционных связей между показателями СЭВ и ФСО у студентов (дев.) первого курса выявлено 2, из них с ФН СЭВ – 2; у второго курса – 2, из них с ФН и ФР СЭВ – 1; третьего курса – 5, с ФН и ФР – 2 и с ФИ СЭВ – 1, что свидетельствует о повышении влияния СЭВ на показатели ФСО у студентов (дев.) к третьему курсу;

- количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и СЭВ у студентов (юн.) первого курса выявлено 14, из них: с физическим компонентом КЖ – 3, психическим компонентом КЖ – 11, с ФН СЭВ – 6, с ФР – 4, ФИ – 4; у студентов (юн.) второго курса количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и СЭВ выявлено 20, из них: с физическим компонентом КЖ – 5, психическим компонентом КЖ – 15, с ФН СЭВ – 6, с ФР – 8, ФИ – 6; третьего курса количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и СЭВ выявлено 4, из них: с физическим компонентом КЖ – 1, психическим компонентом КЖ – 3, с ФН СЭВ – 0, с ФР – 3, ФИ – 1. Полученные данные свидетельствуют о значимости роли психического компонента КЖ в формировании СЭВ на первом и втором курсах и значительном снижении данного влияния к окончанию третьего курса;

- количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и СЭВ у студентов (дев.) первого курса выявлено 12, из них: с физическим компонентом КЖ – 7, психическим компонентом КЖ – 5, с ФН СЭВ – 2, с ФР – 6, ФИ – 6; у студентов (дев.) второго курса количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и СЭВ выявлено 15, из них: с физическим компонентом КЖ – 6, психическим компонентом КЖ – 9, с ФН СЭВ – 4, с ФР – 3, ФИ – 8; третьего курса количество значимых корреляционных связей между показателями КЖ и СЭВ выявлено 6, из них: с физическим компонентом КЖ – 1, психическим компонентом КЖ – 5, с ФН СЭВ – 2, с ФР – 1, ФИ – 3. Полученные данные свидетельствуют об увеличении роли психического компонента КЖ в формировании СЭВ к окончанию третьего курса.

Выводы. Исследование показателей ФСО у студентов (юн.) и студентов (дев.) на протяжении трех лет обучения в вузе свидетельствует о положительной динамике здоровья и низком уровне напряжения функциональных систем организма при физических упражнениях:

- установлена отрицательная динамика показателей физического и психологического компонентов здоровья КЖ у студентов (юн.) и положительная динамика у студентов (дев.) к третьему курсу;

- определен высокий уровень сформированности ФН СЭВ у студентов (юн.) и студентов (дев), в тоже время, у студентов (юн.) отмечается снижение уровня сформированности ФР, а у студентов (дев.) установлена тенденция на снижение ФН к третьему курсу, при этом, значительно повышается уровень сформированности ФИ;

- выявлено повышение роли влияния психологического компонента здоровья КЖ на ФСО у студентов (дев.) к третьему курсу и достоверное снижение этого влияния у студентов (юн.);

- установлено снижение влияния СЭВ на показатели ФСО у студентов (юн.), в тоже время, у студентов (дев) отмечается повышение данных показателей к третьему курсу;

- оценена важность роли психологического компонента КЖ, влияющая на формирование СЭВ на первом и втором курсах у студентов, снижение к третьему курсу данного влияния у студентов (юн.), и увеличение влияния психологического компонента КЖ на формировании СЭВ к третьему курсу у студентов (дев.).

Литература:

1. Бабанов, С.А. Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания [Электронный ресурс] / С.А. Бабанов // Справочник поликлинического врача. – 2010. – №1. – С. 12-16. – Режим доступа: http://http://con-med.ru/pics/File/SPV1 (2010)_low.pdf

2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб., – 1999. – 434 с.

3. Браун, Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой. / Т.П. Браун – Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 3. – 2007. – С. 20-26.

4. Капланова, М.Т., Федин, М.А. Оценка качества жизни как показатель уровня адаптации студентов I и V курсов медицинского вуза // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 4-8.; URL: http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=17660 (дата обращения: 05.11.2018).

5. Соснин, В.П. Особенности состояния здоровья современного студента и способы его коррекции средствами физической культуры / В.П. Соснин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.; URL: http://www.scince-education.ru./ru/article/view?id=18886 (дата обращения: 07.04.2019).

УДК 371

доцент кафедры применения подразделений
специального назначения Скрынников Николай Павлович
Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище (г. Рязань)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ОФИЦЕРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье приводится анализ содержания духовных и нравственных ценностей офицера в контексте исторического развития. Дается обоснование актуальности изучаемой проблемы, связанной с необходимостью достижения богатой духовности современного офицера в конкретных общественно-исторических условиях. Изучены и описаны сущностные характеристики духовных и нравственных ценностей военнослужащего, проанализированы основные этапы развития процесса духовно-нравственного воспитания военнослужащих. Конкретизировано духовное наследие в рамках предмета исследования. Описаны группы духовных и нравственных ценностей современного офицера, основные проблемные вопросы, связанные с их формированием.

Ключевые слова: духовные ценности, нравственные ценности, этические добродетели, офицер, мировоззрение. Нравственная подготовка, духовно-нравственное воспитание, духовная культура.

Annotation. The article provides an analysis of the content of the spiritual and moral values of the officer in the context of historical development. The author substantiates the relevance of the problem under study, related to the need to achieve the rich spirituality of a modern officer in specific socio-historical conditions. Studied and described the essential characteristics of the spiritual and moral values of the serviceman, analyzed the main stages of development of the process of spiritual and moral education of military personnel. The spiritual heritage is specified in the framework of the subject of research. The groups of spiritual and moral values of a modern officer, the main problematic issues associated with their formation are described.

Keywords: spiritual values, moral values, ethical virtues, officer, worldview. Moral preparation, spiritual and moral education, spiritual culture.

Введение. Формирование нравственных ценностей офицеров во все времена признавалось как необходимое звено в целостной системе военно-педагогической подготовки военнослужащего.

Духовно-нравственные ценности как предмет изучения данной статьи представляет собой особо значимую область развития профессиональной компетентности офицера, а также инструмент формирования его духовно- ориентированного сознания. Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с необходимостью обеспечить надежную нравственную основу деятельности «новой» армии Российской Федерации.

В современных исторических условиях появляется потребность формирования актуальной мировоззренческо - идеологической системы сознания офицеров, основу которой составит совокупность знаний и представлений о нравственных ценностях и устоях Российской армии, усвоение сводов и уставов, а также реализация общечеловеческих и профессиональных нравственных ценностей в соответствии с направлениями реформирования армии в целом.

Изложение основного материала статьи. Исследователи данной проблемы (Алехин И.А., Штоппель А.А. и др.) подчеркивают важность формирования «духовной культуры и нравственной чистоты военных руководителей» [1, С. 17], обращая внимание на изменение роли военных организаций в системе общественно-политических отношений современного государства.

Изучение духовно-нравственных ценностей офицера в историческом контексте, прослеживание специфических особенностей их развития и способов воспитания в разных исторических условиях, позволит обобщить накопленный опыт и конкретизировать как традиционные ценности русского воина, так и определенные этические добродетели современного офицера, без которых становится невозможным добросовестное выполнение воинского долга.

К основным задачам работы мы относим:

- рассмотреть сущностные характеристики понятия «духовно-нравственные ценности»;
- выявить основные виды и специфику духовно- нравственных ценностей в разные исторические периоды;
- рассмотреть своеобразие современных требований к нравственной подготовке офицера, проанализировать ее показатели.

Современная трактовка морально-нравственных ценностей (по Ососкову Г.В. и др.) подчеркивает их системный характер и историческую обусловленность, а также их положительное влияние в развитии мировоззрения офицера [7, С. 295].

Рассматривая вопрос о сущности духовных и нравственных ценностей российского офицера, мы сделали ряд выводов:

1. Данный теоретический концепт представляет собой некий фундамент внутреннего мира человека, ядро его личности, регулирующее всю совокупность его чувств, отношений и поступков. Это своеобразная «система координат», определяющая степень возможных действий человека во взаимоотношениях с людьми, отношений к профессиональной деятельности на основе правильного соотношения категорий «добра-зла», «хорошего - плохого», «чести - бесчестия», совести, долга, уважения, порядочности и т.д.
2. Данные ценности развиваются в течение жизни человека, становясь результатом воспитательной деятельности, как семьи, так и целого ряда других социальных институтов.
3. Духовные и нравственные ценности напрямую влияют на качество выполняемой профессиональной деятельности, так как именно они составляют основу правильной мотивации и формирования боевого духа военнослужащего. Профессиональная деятельность, которая реализуются в соответствии с духовно-нравственной направленностью личности, будет иметь высокий коэффициент социальной значимости, а также составлять основу внутренней «исполненности» самого офицера.
4. К наиболее значимым этическим добродетелям военнослужащих относят: профессиональный долг и честь, честность, патриотизм, ответственность и порядочность.

На рисунке 1 представлены основополагающие добродетели офицеров.

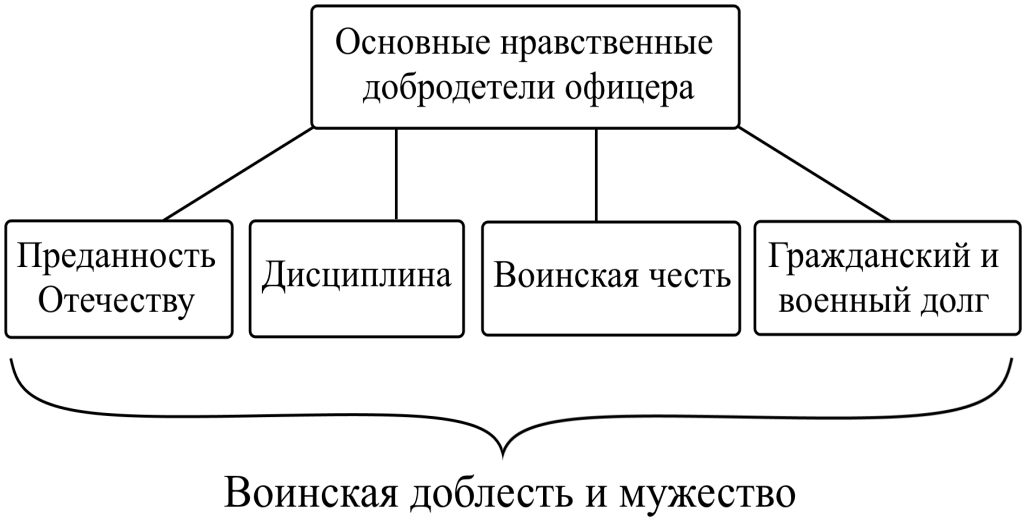


Рисунок 1. Основополагающие добродетели офицеров

Все эти духовные и нравственные ценности красной нитью пронизывают фундаментальные качества офицера: воинскую доблесть и мужество, необходимые в достижении главной цели их благородного труда - обеспечении безопасности своей Родины.

Общеизвестно, что содержание нравственных ценностей военнослужащего складывалось на протяжении многих столетий. В их основу легло развитие воинских традиций, формирование уставов и кодексов чести офицера, описание героических подвигов русских воинов, труды великих военачальников и реформаторов.

Историки и исследователи данной проблемы подчеркивают, что закрепление терминологии, связанной с духовно-нравственными ценностями офицера, происходит лишь во второй половине 19 века, хотя работа по воспитанию духовности военных, несомненно, проводилась и на более ранних исторических этапах.

К основным этапам развития процесса духовно-нравственного воспитания военнослужащих относят:

1) I этап (период 1689-1917 гг.). [5, с.156].Здесь заслуживают внимания преобразования Петра 1, которые коснулись и армии. В частности, проведенная им реформа под девизом «Усердие и верность Отечеству», нацеленная на формирование морально-боевых качеств воинского состава.

Особое значение имела деятельность великого полководца А.В. Суворова и написанные им труды: «Наука побеждать», «Полковое учреждение и другие.

В 19 - начале 20 века значительную роль в формировании духовных и нравственных ценностей играла православная вера, именно она стала «точкой Архимеда» в тяжелейшей Отечественной войне 1812 года, когда был отмечен высочайший воинский дух, жертвенность и мужество в духе служения «Вере, Царю и Отечеству». Талантливые полководцы демонстрировали самые высокие образцы духовного отношения к своим подчиненным, за что и снискали всеобщую славу и уважение.

Новый виток развития духовно-нравственные ценности в военных учреждениях получили в 1863 году, когда были введены положения «Об охранении воинской дисциплины». Согласно этому документу к основным нравственным ценностям отнесли:

- добросовестность в выполнении воинского долга;
- усердие офицера в службе, необходимость быть примером для солдат;
- нравственное поведение без использования произвола в поступках и требованиях.
- доброта и справедливость офицера по отношению к подчиненным, сохранение «должного приличия» [2, С. 43].

Отметим и реформы военного министра Д.А. Милютина, с целью реорганизации военного управления и профессиональной подготовки военнослужащих. Среди положительных результатов в воспитании нравственных ценностей офицеров следует отметить введение в учебных заведениях нормативно-правовой базы (военной присяги, уставов и т.д.), внедрение воспитательных комитетов, появление офицерских собраний и судов общества офицеров [4, С. 14].

Таким образом, на рубеже 19-20 века развитие духовных и нравственных ценностей офицера имело ряд особенностей:

- происходило усиление «национальной, патриотической составляющей» в содержании духовного воспитания будущих офицеров [2, С. 44];
- существенное значение имела деятельность великих полководцев, реформаторов, разрабатывающих особые положения, нормативно-правовые акты, общественные организации, регулирующие нравственное развитие военных;
- содержание нравственных ценностей военнослужащего, в основном, определялось содержанием и постулатами православной религии;
- целью привития нравственных идеалов (честь, благородство, патриотизм, жертвенность и т.д.) было достижение мужества и героизма на полях сражений, основанное на идейной убежденности и вере офицера в свое «правое» дело. Генерал М.С. Галкин обозначил это чувство как «здоровый, надежный патриотизм», действие которого возможно лишь при гармоничном сочетании «чести, доблести, дисциплины и самоотверженности офицера» [6, с. 126].

II этап развития процесса духовного и нравственного воспитания офицеров определяется историческими рамками с 1917 по 1991 гг. Этот период ученые характеризуют как этап разработки «новой системы»

нравственных ценностей офицерского состава на основе марксистско-ленинской идеологии. Этические качества офицеров в послереволюционный период в большей степени отождествлялись с его политическими воззрениями в структуре коммунистического сознания личности.

К «защитнику Социалистического государства» предъявлялись особые требования, к основным из которых, исследователи относят:

- смелость и решительность;
- готовность к самопожертвованию во имя Родины;
- социалистический патриотизм»;
- верность Боевому знамени и т.д.

Известно также, что для укрепления боевого духа военнослужащих во времена Великой Отечественной Войны возрождается гвардия и «русский офицерский корпус», признается право на существование Русской Православной церкви.

В послевоенное время была разработана целостная концепция формирования нравственных качеств и ценностей советских воинов (Н.С. Кравчун), в которой была сформирована цель духовного воспитания: гармоничное «развитие воина-гражданина, способного сознательно, мужественно и умело защищать Родину с оружием в руках» [6, С. 127].

III этап, который начинается в 1992 году и реализуется по настоящее время, следует охарактеризовать как сложный, противоречивый процесс развития духовности современного офицера. По мнению А.А. Штоппель, традиционные нравственные ценности, такие как «долг, честь, достоинство и профессионализм утратили прежний смысл и претерпели изменения и по объему, и по содержанию» [10, С. 49], что может являться фактором дестабилизации национальной безопасности страны. Перед российским обществом и военными организациями ставится сложнейшая задача: сформировать духовный облик офицера, который будет соответствовать требованиям общей и военной культуры, обладать комплексом традиционных этических добродетелей, а также иметь ценностное и сознательное отношение к роли вооруженного защитника Отечества.

Многие исследователи отмечают позитивные факторы развития Вооруженных Сил Российской Федерации, в частности - «повышение военного профессионализма личного состава и уровня привлекательности и престижа военной службы, как в армейской среде, так и в обществе в целом» [3, С. 79]. В современных общественно-исторических условиях учеными выделяется пять блоков духовных и нравственных ценностей офицера, которые определяют его отношение к разным сторонам профессиональной деятельности. Охарактеризуем основные из них:

1) Ценности самосовершенствования, позволяющие добиваться развивать нравственное самоопределение, ответственность, самостоятельность и активность.
2) Ценности взаимоотношений с ориентацией на другого, вырабатывающие милосердие и равноправие в отношениях, и позволяющие реализовать принцип гуманизма.
3) Ценности отношения к военно-профессиональному сообществу (офицерская честь, личное достоинство, гордость за принадлежность к профессии).
4) Ценности ратного труда, проявляющие себя в качественном выполнении служебных обязанностей (воинский долг, самоотверженность, дисциплинированность и т.д.).
5) Патриотические ценности с их ориентацией на защиту отечества, сохранение целостности страны и государственности [9, с. 126].

Выводы. Конкретизируя специфику духовных и нравственных ценностей современного офицера, хотелось бы отметить, что их развитие напрямую зависит от целей и задач военной службы в настоящее время. В связи переориентацией военнослужащих на решение не только военных конфликтов, но и их активное участие в урегулировании гуманитарных проблем, духовно-нравственное воспитание требует определенного пересмотра некоторых сложившихся установок. В частности отметим, что внимания заслуживают следующие проблемы:

1) Формирование у офицеров культуры принятия управленческих решений (как в мирное, так и в военное время).
2) Развитие духовного мира офицера, связанного с воспитанием качеств толерантности, гибкости, отказа от необоснованного насилия, уверенных навыков коммуникации с мирным населением.
3) Формирование правильного «имиджа» военнослужащего, как «вежливого человека в военной форме», содержание которого указывает как на внутреннюю, так и на внешнюю культуру офицера.
4) Проведение особой психолого-педагогической работы с офицерами, служащими по контракту с целью развития необходимой ценностно-смысловой составляющей их деятельности.
5) Обеспечение функциональности офицерского состава как способности сохранять устойчивость и стабильность духовно-нравственных характеристик при воздействии различных негативных факторов.

Таким образом, проанализировав сущность духовных и нравственных ценностей офицера в историческом контексте, мы можем сделать выводы:

1) Данные ценности лежат в основе духовного развития офицера в целом, а богатая духовность воина во всех исторических эпохах являлась важнейшим фактором в системе обеспечения военной безопасности государства.
2) Богатое культурно-историческое наследие, дошедшее до нас в виде исторических документов, произведений художественной литературы, музейных экспонатов и т.д., позволяет обобщить опыт предыдущих поколений, анализировать достоинства и недостатки в системе нравственного воспитания будущих офицеров.
3) В настоящее время отмечаются сложные процессы преобразований в военной сфере, связанные с потребностью совершенствования и трансформации многих устоявшихся стереотипов, повышению требований к моральному облику офицерского состава.

Формирование духовных и нравственных ценностей, на наш взгляд, должно сочетаться с целенаправленной и систематической работой по развитию военно-профессиональной компетентности офицера, которая в будущем станет гарантом социально активной позиции военнослужащего как защитника Отечества.

Литература:

1. Алехин И.А. Духовность и нравственность русского офицера: история и современность / И.А. Алехин, М.А. Низиков // Мир образования. 2013. №4 (52). С. 16-24.
2. Брычков, А.С. Ценностные ориентации в российской ментальности и их формирование у военных кадров / А.С. Брычков, В.П. Карпенко // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. 2014. №11. С. 43-44.
3. Бузина Г.С. Ценностно-мотивационный подход в воспитании духовности военнослужащих вооруженных сил Российской Федерации // В сборнике: Теоретические и практические аспекты развития современной науки материалы XVIII международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр "институт стратегических исследований". 2015. с. 78-81.
4. Ипатов А.М. Военная реформа Д.А. Милютина в оценках А.А. Керсновского / /Filo Ariadne. 2017. № 2 (6). С. 11-19.
5. Козлов В.А. Историко-педагогический анализ формирования нравственных ценностей у будущих офицеров в системе нравственного воспитания военнослужащих внутренней (конвойной) стражи российской империи в период 1811 - 1917 г.г. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 155-158.
6. Орлова Е.Л. Формирование системы ценностей будущего военного специалиста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 34 (2). С. 126-131.
7. Ососков, Г.В., Деркачев, А.О., Беляков, Б.Л. Философско-политологические и исторические аспекты военного управления: Учебник. М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 2015. С. 295.
8. Панасенко Ю.А. Классификация духовно-нравственных ценностей современного офицера / Ю.А. Панасенко, В.С. Елагина // Научно-практический журнал «Гуманизация образования»2015, №3. С. 138-143.
9. Панасенко Ю.А. Новые ценности современной России и военная служба // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2015. № 3. С. 125-128.
10. Таранова И.С. Нравственное и патриотическое воспитание будущих офицеров в период проведения военной реформы Д.А. Милютина (1860-1870 ГГ.) // Клио. 2011. № 5 (56). С. 115-117.
11. Штоппель А.А. Духовно-нравственные ценности как основа профессиональной деятельности офицера войск правопорядка в современных условиях // Вестник МГОУ. Серия: Философские науки. 2015. №2. С. 48- 53.

Педагогика

УДК: 373.3

кандидат филологических наук, доцент Славкина Инга Анатольевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье дается характеристика процессу лексического заимствования, раскрываются основные принципы изучения заимствованной лексики в школьном курсе русского языка, предлагаются упражнения, позволяющие дополнить материал действующих учебников по русскому языку в аспекте изучения слов иноязычного происхождения. Большинство упражнений прошли апробацию в ходе опытно-экспериментальной работы на базе образовательных учреждений г. Лесосибирска и могут быть рекомендованы к использованию в образовательном процессе.

Ключевые слова: обучение школьников, процесс заимствования, изучение лексики.

Annotation. The article describes the process of lexical borrowing, reveals the basic principles of studying borrowed vocabulary in the Russian language school course, offers exercises to complement the material of existing textbooks on the Russian language in the aspect of studying words of foreign origin. Most of the exercises were tested in the course of experimental work on the basis of educational institutions of the city of Lesosibirsk and can be recommended for use in the educational process.

Keywords: teaching schoolchildren, the borrowing process, the study of vocabulary.

Введение. Языковая система достаточно быстро и гибко реагирует на общественные изменения, поэтому процесс лексического заимствования в некотором смысле является типичным для языка.

Причинами иноязычного заимствования занимались следующие исследователи: Л.П. Ефремов, Ю.С. Сорокин, У. Вайнрайх, Л.П. Крысин, Е.Э. Биржакова, А.Е. Супрун, В.М. Аристова, А.И. Дьяков и другие.

Большинством исследователей разделяется мысль о том, что основными экстралингвистическими факторами заимствования являются следующие: территориальные контакты и наличие определённого рода двуязычия, необходимость номинации новых явлений и предметов реального мира, новаторство языкового коллектива в какой-либо сфере деятельности, языковой снобизм, т.е. мода на иностранные слова, экономия языковых ресурсов.

По мнению Е.Э. Биржаковой «тенденции подобного рода не всегда лежат в плане чистой подражательности или моды, что главным побудительным мотивом зачастую выступают потребности изучения явления путём сравнения и сопоставления подобного, потребности практической или научной информации в условиях расширившихся, общеевропейских горизонтов общественного бытия» [1, с. 125].

Среди внутренних (языковых) причин выделяют следующие: тенденция к соответствию нерасчленённости, цельности обозначаемого понятия с нерасчлененностью обозначающего; необходимость в разграничении понятий или в их специализации; тенденция к устранению омонимии или полисемии исконного слова; наличие лексического ряда со структурно аналогичным элементом в языке-реципиенте; необходимость в эвфемистических эквивалентах; наличие в языке-реципиенте устоявшихся терминологических систем, обслуживающих определённую тематическую область.

Специфика нынешнего состояния языковой ситуации в России заключается в том, что большинство изменений в языке связано с изменениями в социуме, точнее, – основные изменения в языке и общении являются прямым следствием общественных изменений [6].

Изложение основного материала статьи. Освоение иноязычных слов не должно представлять для обучающихся проблему. Изучение заимствованных слов является для школьников не только обязательным компонентом предмета «Русский язык», но и средством достижения личностно значимых целей. Изучение иноязычной лексики способствует развитию у обучающихся качеств всесторонне развитой личности, одним из которых является умелое использование словарного запаса современного русского языка, а также внедрение новых слов в повседневную речевую практику.

Ориентация современной школы на гуманитарное развитие личности в процессе обучения и воспитания обучающихся предполагает довольно высокий уровень владения ими языком. Идея синтеза обучения и развития обусловила создание таких видов и форм работы, которые бы стимулировали активные занятия языком, предоставляли дополнительные возможности для его изучения, совершенствования навыков и умений владения заимствованной лексикой.

Количество исследований, посвящённых проблеме работы над заимствованной лексикой в средней школе сравнительно невелико, хотя проблема овладения заимствованной лексикой как одним из наиболее трудных пластов лексической системы остаётся одной из самых актуальных.

Как показывает практика, в школе обучающиеся в лучшем случае более или менее прочно усваивают лексический материал, но не совершенствуют навыки самостоятельного расширения и пополнения словарного запаса.

Слово является многогранной единицей языка, которая обладает не только лексическим, но и грамматическим значением. Понять его семантику, проанализировать его роль в грамматической системе языка, усвоить его словообразовательные связи – значит овладеть новым словом, как одним из средств речи. В методике развития речи на уровне лексики предусмотрены 4 основные позиции:

1) усвоение новых, ранее неизвестных слов. Расширение лексикона учащихся за счет включения в него новых словарных единиц;

2) конкретизация словаря. Организация словарно-стилистической работы, развитие мобильности лексикона, его точности и выразительности, содержащая в себе: уточнение значения лексических единиц, усвоенных неточно, знакомство с лексико-семантическими вариантами слова, характеристика лексической сочетаемости слов, усвоение парадигматических связей лексемы и т. д.;

3) активизация словаря. Расширение границ активного словарного запаса обучающихся, включение лексем пассивного запаса в созданные контексты;

4) устранение нелитературных слов – искоренение просторечных, жаргонных, диалектных выражений, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

Вышеуказанные направления работы над лексиконом обучающихся должны составлять некоторое единство.

Проведенный анализ действующих учебников по русскому языку для средней школы на предмет отражения в них информации о заимствованной лексике показал, что в материал параграфа не включены вопросы, касающиеся указания на приметы лексики иноязычного происхождения. В учебный материал можно было бы добавить хотя бы минимальную информацию о признаках заимствованных слов, например: 1) наличие буквы *ф* (*буфет, туфли, фата, кофта, кофе* и т. д.); 2) буква *ю* в начале слова (*юг, юла, юбка, юань* и т. д.); 3) существительные, оканчивающиеся на *-ия-* (*армия, ситуация, коалиция, юстиция* и др.); 4) почти все слова, начинающиеся на букву э, – заимствованные (*эпилог, эскимо* и т. д.); 5) почти все слова, в корне которых есть удвоенные согласные, – заимствованные (*терраса, профессия* и др.) и т. д. [2].

На наш взгляд, стоит разнообразить и дидактический материал школьных учебников, ведь «Примерная основная образовательная программа среднего общего образования» предусматривает, что ученик получит возможность научиться характеризовать лексику с точки зрения происхождения, понимать процессы заимствования лексики как результата взаимодействия национальных культур, характеризовать заимствованные слова по языку-источнику (из славянских и неславянских языков), времени вхождения (самые древние и более поздние), распознавать заимствованные слова, а также понимать роль заимствованной лексики в современном русском языке и иметь общее представление об особенностях освоения иноязычной лексики и уметь целесообразно употреблять иноязычные слова в устной и письменной речи [5].

На первых этапах работы по изучению темы «Заимствованная лексика» необходимо предложить обучающимся упражнения на определение их уровня владения заимствованной лексикой.

Упражнение 1. Объясните значение следующих слов и подумайте, от каких английских слов они образовались: менеджер, блогер, гейм, байк, бестселлер, бизнес, доллар, офис, лайктайм, саше, диджей, коннект, кастинг, мейкап, шоумен, айпэд, селфи, скейтер, лук, флэшбек, липкит, хайлайт, капри, чизкейк, латте, капучино, кликбейт, популярный, спортсмен, пинг-понг, паркур.

Такое упражнение позволит понять, насколько хорошо ученики понимают значение часто встречающихся в современной речи слов, ведь иноязычное слово должно употребляться уместно.

На следующем этапе можно использовать упражнения, которые развивают лингвокультурологическую компетенцию:

Упражнение 2. Скажите, пожалуйста, сколько языков вы знаете? (ответы обучающихся) Я попробую доказать вам, что все вы знаете множество разных языков. 1) Произнесите по-португальски «огонь», «пламя», если для нас это красивая розовая птица (фламинго); 2) Произнесите по-немецки «змея», если этой «змеёй» садоводы поливают свои грядки (шланг); 3) Произнесите по-нидерландски «человек», если для нас это бездушная кукла в витрине магазина (манекен); 4) Произнесите по-английски «петушиный хвост», если для нас это смесь из напитков (коктейль); 5) Скажите по-французски «столичный», если для нас это подземный вид транспорта в больших городах (метрополитен). Приведенное упражнение хорошо подходит для использования его и в качестве вводного при изучении темы «Заимствованная лексика».

Упражнение 3. Распределите слова по языкам-источникам. Какие закономерности вы заметили? Поделитесь своими наблюдениями.

Якорь, крюк (норвежский, шведский), панцирь, князь, верблюд (германские), вишня, грамматика, математика, философия, тетрадь, алфавит, ангел (греческий), студент, экзамен, ректор, аудитория

(латинский), бутерброд, галстук, вексель, акция, процент (немецкий), матрос, руль, флот, флаг, гавань (голландский), митинг, бойкот, парламент, бифштекс, ром, торт, пудинг, спорт, финиш, футбол, баскетбол (английский), костюм, жилет, пальто, блуза, браслет, люстра, салон, сервиз (французский),. балкон, коридор, карнавал, альт, бас (итальянский), гитара, ваниль, карамель, табак, томат, сигара (испанский).

Упражнение 4. «Ромашка».

1. Составьте ромашку из 7 лепестков с англицизмами (выбрать нужные слова-лепестки из 14 предварительно данных предложений).

2. Составьте ромашку из 7 лепестков с галлицизмами (выбрать нужные слова-лепестки из 14 предварительно данных предложений).

3. Составьте ромашку из 7 лепестков со словами, пришедшими в русский язык из старославянского языка.

Цель данных упражнений – добиться того, чтобы ученики могли ответить на ключевые вопросы:

1) На какие группы по происхождению делятся слова русского языка?

2) Как определить иноязычное и исконно русское слово без словаря?

3) Из какого языка к нам пришло большинство современных заимствованных слов?

Упражнение 5. Придумайте за 1 минуту как можно больше слов по «коду»:

Грецизмы – авт (сам), гео (земля), граф (писать), микр- (малый), -скоп (смотреть), -тека (вместилище, хранилище)

Латинизмы – аква (вода), дикт (говорить), мобил (подвижный), би (два), интер (между), окул (глаз), био (жизнь)

Из разных языков: тюркский – кара (черный), баш (голова); греческ. – астра (звезда), гастро (желудок)

Упражнение 6. На доске записано несколько слов. Попробуйте выяснить, от каких иностранных слов они произошли.

Сендвич, ноутбук, геймер, тревел-блогер, бьюти-обзор, чеклист, айпэд, смартфон, комфортабельный, апартаменты, маркетинг, флешка.

Упражнение 7. Вспомнить и записать по 10 заимствованных слов на разную тематику из разных языков-источников (язык-источник должен быть указан) и исконно русские слова.

Темы: образование, одежда, предметы быта, еда, профессии;

Пример: Ученик выбирает тему "одежда" и вспоминает все заимствованные слова, относящиеся к ней: джинсы (американизм), жакет (франц.), майка (итал.), юбка (немец.) и т. д.. К каждому слову нужно указать его язык-источник. Также нужно вспомнить слова исконно русского происхождения на заданную тему: балахон, калоши и др.

Такое упражнение выполняется после того, как учитель предоставил ученикам таблицу с отличительными особенностями заимствований из разных языков-источников. Упражнение расширяет кругозор, обогащает словарный запас, дети не просто фиксируют заимствованные слова, но и выясняют особенности их происхождения. При выполнении задания учителю уместно будет организовать работу учеников со словарными изданиями.

Упражнение 8. Даны видеоролики из YouTube/Instagram на тему новых гаджетов (компьютерных игр, бьюти-индустрия и т. д.). Выпишите оттуда как можно больше иноязычных слов, которые сможете услышать и распознать.

YouTube и Instagram заняли прочное место современной жизни и имеют большое влияние на словарный состав речи молодёжи. Данный способ получения информации не является полностью безопасным, но так или иначе видеохостинг и социальные сети способны значительно обогатить лексикон современного поколения. Часто контент наполнен на 90% иностранными словами даже у русскоязычных видеоблогеров. Однако обучающимся необходимо прививать так называемый «языковой вкус», подразумевающий уместное и оправданное использование разных по происхождению лексических единиц.

Упражнение 9. Дано предложение: "Коммуникабельный ведущий шоу на телевидении предстал в новом луке, и это, несомненно, вызвало позитивные флешбеки у зрителей". Замените все слова синонимами. Все ли лексемы в созданном вами предложении являются исконно русскими по происхождению? Проверьте себя по словарю. (Общительный ведущий передачи на телевидении предстал в новом облике, и это вызвало положительные отклики у зрителей).

После выполнения такого упражнения ученики могут сделать вывод о том, что иностранные слова стоит вводить в свою речевую практику с известной долей осторожности, ведь чрезмерное их использование засоряет речь.

Упражнение 10. Проанализируйте названия некоторых городских объектов. С помощью словаря иностранных слов выясните, насколько оправданным и коммуникативно-целесообразным является употребление заимствованных слов в каждом конкретном случае. 1) стоматологическая клиника «Иллюзия»; 2) салон красоты «Аллюр»; 3) магазин школьных принадлежностей «Канцлер»; 4) магазин детских товаров «Элегия».

Безусловно, выступая в качестве имён собственных, заимствованные слова отражают стремление к языковой игре, однако лексическое значение заимствованных слов не всегда способствует созданию положительного образа заведения. Например, *иллюзия - «нечто несбыточное", аллюр - «ход лошади» и т.д.*

Не нужно исключать из работы упражнения с использованием различных словарей. Такая работа в основном направлена на расширение словарного запаса обучающихся.

Упражнение 11. Используя словари, найдите происхождение и значение следующих слов:

-каракал (черное ухо), гиппопотам (речная корова), кролик (маленький король), марабу(отшельник), фламинго(пламя).

-мандарин (советник), корнишон (маленький рог), помидор (золотое яблоко), апельсин (китайское яблоко), бисквит (дважды печеный), безе (поцелуй).

-герань (журавль), гладиолус (небольшой меч), хризантема (золотой цветок), ирис (радуга), мимоза (меняющий свое обличие), тюльпан (тюрбан).

Ещё один важный аспект при работе с иноязычной лексикой – определение грамматических характеристик заимствованных слов. *Упражнение 12. Определите род заимствованных имён*

существительных. Составьте словосочетания или предложения, в которых бы обнаруживалась родовая принадлежность предложенных словарных единиц.

Жалюзи, авокадо, визави, фламинго, колибри, сулугуни, панно, рандеву, цунами, авеню, жюри, алоэ, безе, пони, резюме, сопрано, купе, какао, кофе, миссис, алиби, импресарио, хинди, салями, алоэ, кашне, шоссе, салями, сомбреро, интервью, боржоми.

При изучении темы «Заимствованная лексика» уместно будет обратить внимание обучающихся на акцентные нормы иноязычных лексических единиц.

Упражнение 13. Расставьте ударение в приведенных словах.

Иконопись, апартаменты, догмат, эксперт, жалюзи, гастрономия, обеспечение, танцовщица, феномен, дебет, некролог, афинянин, эпиграф, апостроф, брифинг, серфинг, маркетинг, асимметрия, камфара, кремень.

Выводы. Таким образом, работа по изучению заимствованной лексики в школьном курсе русского языка должна включать в себя освоение сведений о причинах процесса заимствования, признаках иноязычных слов. Обязательной составляющей должна стать организация активного включения обучающихся в процесс наблюдения за речевой практикой использования слов-заимствований: коммуникативная целесообразность, грамматическая и фонетическая нормативность. Предложенные этапы работы способствуют расширению лингвистического кругозора учащихся, повышению уровня их коммуникативной компетентности, ориентируют школьников на бережное отношение к языку.

Литература:

1. Биржакова, Е.Э. Русская лексикография XVIII века – М.: Нестор-История, 2010. – 212 с.
2. Бондаренко, М.А. Формирование интереса к русскому языку в процессе изучения заимствованной лексики, – Москва, 2015.
3. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка? – М.: Наука, 1977
4. Казкенова А.К. Мотивированность заимствованного слова (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. 2003. - № 5. – С. 72-80
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – Режим доступа https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved= 0ahUKEwiqiJfJ2qPNAhXLjSwKHa8SBXsQFggbMAA&url=http%3A%2F% Fpoop_noo_reestr.do
6. Бабайцева, В.В. Русский язык 5-11 классы / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова, – Москва: Баланс, 2012

Педагогика

УДК 376

доктор педагогических наук, профессор Сороковых Галина Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Прибылова Наталья Геннадьевна
Государственное автономное образовательное учреждение «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы социализации школьников, имеющих проблемы со здоровьем, в контексте иноязычного образования. Обосновывается педагогическая и социальная значимость коррекционной направленности обучения иностранному языку, делается акцент на необходимости осуществления индивидуализации процесса обучения.

Ключевые слова: социальный компонент иноязычного образования, индивидуализация обучения школьников с особыми образовательными потребностями.

Annotation. The article deals with the issues of socialization of schoolchildren with health problems in terms of foreign language education. The author substantiates the pedagogical and social significance of the correctional orientation of foreign language teaching, emphasizes the need for individualization of the learning process.

Keyword: social component of foreign language education, individualization of education for students with special educational needs.

Введение. В системе иноязычного образования XXI в. признается важность и необходимость индивидуализации и гуманизации учебного процесса, возвращения к исконным отечественным традициям в формировании подрастающего поколения, что отмечено в разнообразных концепциях развития языковой личности в условиях инклюзии, в ФГОС, адаптированных программах. Это означает, что «политика государства по отношению к данным категориям все более ориентируется на создание для них возможностей активного участия в жизни общества наравне с другими гражданами» [3, с. 54].

Основной *задачей* иноязычного школьного образования в рамках инклюзии сегодня стало создание благоприятных условий для устойчивого непрерывного развития языковой личности с особыми образовательными потребностями, т.е. школьника, характеризующегося «рядом педагогических, психологических, поведенческих и социальных особенностей, которые в значительной степени отличают его от большинства сверстников» [13, с. 276].

Изложение основного материала статьи. Качество обучения иностранным языкам в специальных условиях во многом определяется тем, насколько оперативно учитывается его изменчивость и подвижность, насколько каждый ребенок, имеющий проблемы со здоровьем, имеет возможность развивать себя, испытывать комфорт и удовольствие от пребывания в школе. Это соответствует одной из наиболее актуальных тенденций образования, которая заключается в стремлении ведущих образовательных систем мира максимально индивидуализировать процесс обучения и позволить обучающимся выбирать наиболее эффективные методы и приемы обучения иностранному языку [7, с. 52].

Сегодня особую педагогическую и социальную значимость приобретает *коррекционная направленность общеобразовательного процесса*, которая строится на основе вариативной, личностно-ориентированной

модели специального образования, требующей разработки новых оригинальных приемов и технологий обучения детей [2], [3, с. 55]. «Персональный стиль обучения основан на учете индивидуальных особенностей каждого обучающегося – особенностях его психического развития, темперамента, типа нервной деятельности, его когнитивного стиля восприятия информации и учета модальностей в полимодальном восприятии информации (слуховой, визуальной, кинестетической и пр.)» [12, с. 96].

Анкетирование школьных учителей показывает, что, дети, имеющие проблемы в обучении и воспитании, представляют собой крайне гетерогенную группу, однако, для каждой из групп важной при обучении является образовательная и социальная интеграция, достижение академических и жизненных результатов (lifeskills), которые можно охарактеризовать как совокупность знаний, умений и навыков субъекта, обеспечивающих возможность справляться с запросами и требованиями, возникающими в повседневной жизни.

Уровень сформированности жизненно важных компетенций отражает степень независимости, к которой педагоги готовят ребенка, в том числе в ходе изучения иностранного языка. Так, овладение языковыми навыками и речевыми умениями дает возможность нетипичному ребенку пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач, овладение грамотой позволяет ребенку социализироваться в обществе, в котором каждый гражданин призван выполнять ту или иную функцию.

В контексте персонификации образовательного процесса необходимо осуществлять и индивидуально-развивающее обучение иностранному языку, проектирование индивидуальных маршрутов обучения и воспитания школьников с трудностями в обучении, разработку индивидуального дидактического сопровождения каждого ученика, используя при этом технологии индивидуализации и дифференциации обучения, проектные и проблемные, творческого и рефлексивного обучения, активизации мыслительной деятельности. Представляется целесообразным на занятиях по иностранному языку применять не отдельные методы и приемы, а цельную систему технологий, в основе которой лежит интегративный подход в единстве речевой, воспитательной и развивающей деятельности [7, с. 52].

В соответствии с Проектом концепции модернизации предметной области «Иностранный язык» к числу основных задач отнесены: овладение родным и иностранными языками, практическое овладение способами межличностного общения и взаимодействия с окружающими людьми; умения работать в группе, коллективе, владение различными социальными ролями; развитие способности к пониманию культуры, образа жизни и мыслей других народов; умение передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства, что особенно важно для тех, кто испытывает вакуум; обеспечение возможностей для адекватной ценностной оценки иноязычной информации путем соотнесения ценностных норм родной и изучаемой культур [10].

Готовность учащихся с особыми образовательными потребностями к реализации этой функции предполагает преодоление ими национальной языковой обусловленности образа мира (расширение и уточнение языковой картины мира). Использование технологий воспитывающего обучения на уроках – одна из стратегических задач соизучения языков и культур, так как формирование толерантности и эмпатии в процессе соприкосновения с культурными различиями является непременной и наиглавнейшей целью поликультурного образования [5, с. 31].

В соответствии с Концепцией развития универсальных учебных действий, которая нацеливает деятельность учителя иностранного языка на формирование у обучающихся универсальных личностных, метапредметных и предметных действий, система инклюзивного образования отказывается от традиционного представления результатов обучения иностранному языку в виде языковых навыков, речевых умений и лингвострановедческих знаний, а формулировки стандарта указывают на реальные виды социально-коммуникативной деятельности, которыми школьник должен овладеть [4].

В Концепции представлены следующие планируемые результаты: личностные (эмоциональность и нравственность, толерантность, здоровый образ жизни); метапредметные (умения обучающихся работать с информацией); предметные (опыт получения и применения предметных знаний), которые отражены в требованиях примерных образовательных программ и содержании школьных учебников для каждого этапа обучения иностранному языку. Предметное содержание речи в основной школе охватывает такие темы, как «Взаимоотношения в семье, с друзьями. Досуг и увлечения», «Школа и школьная жизнь, изучаемые предметы и отношение к ним», «Родная страна и страны изучаемого языка», «Здоровье и личная гигиена. Защита окружающей среды» [8].

В УМК по иностранному языку данные темы отражены в названиях уроков: «Школа, любимые предметы», «Моя коллекция», «Мой дом - моя крепость», «Моя семья», «Выдающиеся люди», «Выходные», «Мой День Рождения» «Путешествия» и др. Полагаем, что Концепция развития универсальных учебных действий способствует более успешной социализации школьника, имеющего проблемы в обучении и воспитании.

Практика общения с учителями, наблюдение за нетипичными школьниками и беседы с их родителями показывают, насколько важно формировать у таких детей «умение учиться», развивать внутреннюю мотивацию к овладению языком, мировоззрение и систему нравственных ценностей. Педагоги, работающие в системе инклюзии, не раз подчеркивали особую роль *коммуникативных универсальных учебных действий,* служащих для таких школьников средством передачи информации другим людям и становления рефлексии, роль обучения речевому этикету, знакомству с правилами общения в конкретных учебных и внеучебных ситуациях, самостоятельной организации речевой деятельности в устной и письменной формах. Обучение продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности ставит обучающегося в позицию и говорящего, и слушающего, что позволяет иноязычному образованию активно включать нетипичных детей в социум, позволяя им осваивать разные роли.

Целенаправленность социализации обучающегося в условиях инклюзии средствами иностранного языка определяется разноуровневой воспитательно-образовательной траекторией, а дифференциация обучения школьников с особыми образовательными потребностями позволяет формировать личность ребенка. В условиях инклюзии важно учитывать, что иностранный язык выступает как инструмент развития и воспитания личности, как фактор обеспечения предпосылок для самовыражения человека в обществе, где проповедуются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса [6, с. 242].

Доминирование воспитательной составляющей в структуре субъектно-деятельностного подхода основывается на представлении о единстве личности и ее деятельности. Единство выражается в том, что

многообразие видов иноязычной деятельности обучающегося непосредственно или опосредованно оказывает влияние на структуру личности, а сама личность определяет выбор тех или иных адекватных жизненной ситуации форм и видов деятельности, преобразуя ее в соответствии со своими потребностями и эталонами. В связи с этим основной задачей педагога становится совместный с учащимся поиск образцов нравственной и духовной культуры, коллегиальное определение принятых в инофонной культуре норм и ценностей социальной жизни, создание ученику условий для их понимания и принятия.

В последние десятилетия в учебно-воспитательном процессе школы наблюдаются существенные изменения в целях, содержании деятельности субъектов образования. Одной из важнейших остается проблема «идеала» воспитания, предъявляемого общественным сознанием в наше сложное время. Согласно мнению педагогов, здоровые дети (как и их учителя) с большой долей терпимости относятся к совместному обучению с нетипичными детьми, при этом, однако, согласно проводимым опросам, родители нормотипичных обучающихся занимают жесткую и категоричную позицию по вопросу интегрированного обучения с такими детьми. Для решения проблемы необходимо продвижение в обществе ценностей, связанных с принятием, пониманием человека с особыми потребностями и его законодательного права на получение всеобъемлющего образования с изучением родного и иностранных языков.

В Библиотеке Московской электронной школы (МЭШ) размещены сценарии уроков и атомики для обучения иностранному языку детей с особенностями развития и воспитания и для знакомства нормотипичных обучающихся с их особенностями. Один из таких уроков английского языка в 10-11 классах посвящен знакомству с тактильным шрифтом Брайля, предназначенным для обучения незрячих и слабовидящих людей. В начале урока, разработанного Ястребовой К.А., обучающиеся знакомятся с биографией французского тифлопедагога Луи Брайля, автора рельефно-точечного шрифта, «подарившего мир слепым». В ходе урока неоднократно подчеркивается, что слепым человек может стать в результате болезни или несчастного случая, как это случилось с Луи Брайлем. Для погружения в тему нормотипичных учащихся учитель задает наводящие вопросы:

1) Что означают красные/желтые точки? Видели ли вы их когда-нибудь раньше?
2) Кто такой Луи Брайль? Что вы знаете о Брайле?
3) Как отличить незрячего человека от зрячего на улице? В школе?
4) Как читают незрячие люди?
5) Как вы думаете, видят ли незрячие люди (цветные) сны?

Для ответа на вопросы, связанные с жизнью слепых людей, обучающимся предлагается прослушать интервью Томми Эдисона, незрячего харизматичного радиоведущего и кинокритика, занимающего активную общественную и личную позицию. В ходе урока старшеклассники знакомятся на иностранном языке с фактами жизни других выдающихся незрячих людей, которые от рождения были здоровы – оперного певца Андреа Бочелли, американского эстрадного певца Рэя Чарльза. Попутно дети знакомятся с алфавитом Брайля, пробуют силы в чтении слов, написанных данным шрифтом.

Основную воспитательную ценность урока несет аутентичный материал для чтения «Как помочь слепому человеку: знание основ этикета», целью которого является формирование культурных и поведенческих норм в общении с незрячими людьми. Все структурные элементы представленного в МЭШ урока в совокупности способствуют формированию уважительного отношения к нетипичным обучающимся, становлению коммуникации в инклюзивной среде [1].

Вышеуказанные ситуации на занятиях по иностранному языку встраиваются в процесс обучения целенаправленно и включают: 1) социальные факторы, способствующие формированию духовно-нравственных потребностей, мотивов общественно значимой иноязычной деятельности обучающегося (он должен чувствовать, что вся образовательная система ориентирована на его личность, опыт, мировоззрение, интересы, склонности); 2) различные виды деятельности (творческой, поисковой, коммуникативной, исследовательской и т.п.), осуществляемой в рамках иноязычного формального и неформального образования.

Субъектно-деятельностный подход в образовательном процессе предполагает переход школьника с особыми потребностями в обучении и развитии из позиции объекта воздействия в субъектную позицию *со*-деятеля, соучастника. В этом проявляется личностно-ориентированная направленность процесса обучения иностранному языку нетипичных детей, которая заключается в ориентации на формирование субъектности обучающегося, и предполагает развитие у него умений и способностей не только совершать ту или иную деятельность, но творчески преобразовывать ее вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости, ценности, значимости данного действия для него самого, общества в целом.

Важное значение использования регионального компонента культуры в иноязычном образовании подтверждают ФГОС, где оно обозначено как стратегическая задача [14]. К сожалению, вся воспитательная работа в рамках иноязычного образования в школе до недавнего времени не способствовала сохранению исторических традиций и интереса к российской национальной культуре, развитию способности к осмыслению исторического опыта; не занималась вопросами осмысления и значимости родной культуры, ее самобытности. Языковое поликультурное образование является ценностью, системой, процессом и результатом профессиональной подготовки педагога, служит обеспечению активного полноценного сотрудничества учителя иностранного языка с представителями иных культур, их самоопределению в поликультурной среде.

Развитие толерантности, терпимости к иной культуре, формирование у обучающихся представлений об иной языковой системе, иных ценностях позволяет им лучше осознавать свои истоки и корни, общность с чужим и отличия от него. В этой связи представляется эффективным проведение разнообразных внеклассных мероприятий по иностранному языку при участии детей с проблемами в обучении и воспитании.

Полагаем, что без воспитания субъекта иноязычного образования немыслима жизнь человеческого общества, так как его назначение – передача накопленных знаний и жизненного опыта от поколения к поколению. Как результат, доминирующей стратегией иноязычного образования должна стать стратегия взаимодействия языка и культур. Именно она закладывает основы формирования социальной идентичности, социальной ответственности, осуществляет духовно-нравственное воспитание личности [11, с. 142].

В действительности, сам человек является частью культуры, которую он должен приумножать, переводя ее возможности в динамику лингвообразовательного действия. Неудивительно, что образцы мировой культуры облагораживают языковую практику обучающихся; служат воспитанию у них культуры речевого

общения, созданию фона и контекстов для профессионального взаимодействия; содействуют воспроизводству творческой продукции как артефакта культуры.

Выводы. В заключение подчеркнем, что иноязычное образование как лингвокультурологический, социолингвистический и культурологический потенциал воспитания, развития и социализации личности способно решить важные стратегические задачи, к которым относятся:

– актуализация воспитания и развития школьника с особыми потребностями как приоритетного направления деятельности в условиях кризиса гуманитарности;

– понимание ответственности и активной роли государства, семьи и образовательных организаций в духовно-нравственном, патриотическом, эстетическом воспитании нетипичных обучающихся, в стремлении стабилизировать «комплекс различных отклонений, выраженный различной степенью взаимодействия школьника с социумом и недостаточностью, которая детерминируется влиянием биологических и социальных факторов» [13, с. 275];

– создание преграды в воспитании «массового человека», обеспечение условий для формирования у школьника, имеющего проблемы со здоровьем, уникальности и неповторимости;

– достижение нового уровня взаимодействия семьи, образовательных организаций, органов власти, управления образованием, детских и молодежных общественных организаций, религиозных конфессий в воспитании субъекта; развитие между всеми его участниками социального партнерства [10, с. 49].

Литература:

1. Библиотека МЭШ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uchebnik.mos.ru/catalogue/material_view/lesson_templates/855409 [Дата обращения: 15.08.2019].
2. Горлова Н.А. Педагогическая поддержка учащихся с трудностями в обучении и нарушениями в поведении. // Материалы 6-ой Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности». 6-7 декабря 2017 г. - Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет; М.: МАНПО. 2018. С. 16-19.
3. Денисова Л.Р., Сороковых Г.В. Иностранный язык как компонент системы инклюзивного образования младших школьников // Иностранные языки в школе 2017. №1. С. 53-57.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение. 2008. 151 с.
5. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / Отв. редактор Е.Г. Тарева. М.: Логос, 2014. 232 с.
6. Прибылова Н.Г. Методическая подготовка учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзии // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. М.: МГПУ; Языки Народов Мира; ТЕЗАУРУС, 2017. С. 242-245.
7. Прибылова Н.Г., Сороковых Г.В. Инклюзивное иноязычное образование детей с нарушениями зрения // Среднее профессиональное образование. 2017 №8 С. 51-53.
8. Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/178/37178/files/04-o.pdf
9. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный предмет «Иностранный язык». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rmc.vsevobr.ru/data/ckfsys2/files/files/2017-2018/04/proekt_inostrannyy_yazyk.pdf
10. Сергеева В.П., Подымова Л.С., Сороковых Г.В., Алисов Е.А. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: Коллективная монография / Под науч. редакцией В.П. Сергеевой. М.: АПК и ППРО, 2013. 168 с.
11. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Взаимодействие языка и культур как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. №32(4). С. 141-144.
12. Сороковых Г.В. Проблема персонализации обучения иностранному языку в условиях инклюзии // Научный журнал Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 2 (34). С. 93-101.
13. Старицына С.Г. Нетипичность личности школьника и приемы его включения в иноязычную деятельность // Гуманитарные чтения «Свободная стихия» мат-лы III межд. науч.-практ. конф. (Севастополь, 13-15 сентября 2018). 2018. С. 275-279.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. –М.: Просвещение, 2011. 48 с.

Педагогика

УДК 378-2

магистрант Спирина Ольга Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. В статье представлены результаты аппробации программы по формированию и развитию межличностного взаимодействия старших дошкольников с ОНР со сверстниками. Представлены особенности коррекционно-развивающей работы с группами дошкольников с ОНР с разными типологическими характеристиками.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, коммуникативно-речевая компетенция, совместная деятельность, дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

Annotation. The article presents the results of the implementation of the programm for formation and development of interpersonal interaction of senior preschoolers with delaied speech development with a peer. An individual approach to each group of preschoolers with different typological characteristics is designed and piloted.

Keywords: Interpersonal interaction, communicative and speech competence, joint activity, children with delaied speech development.

Введение. Один из основоположников исследования высших психологических функций Л.С. Выготский отмечал, что «любой дефект, ограничивая ребенка в общении с окружающим миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества». Речевое развитие, нормальное или нарушенное, так же определяет процесс социализации ребенка, являясь причиной успешности или же фактором возникновения трудностей данного процесса.

Изложение основного материала статьи. Исследования, проведенные в сфере коррекционной педагогики и психологии, отмечают высокую корреляцию между недоразвитием функции речи и проблемами адаптации детей в среде сверстников и их социализации в целом. Не обладая умением вступать в контакт, строить и поддерживать взаимоотношения, участвовать в совместной деятельности и плодотворно сотрудничать, проблемные дети не принимаются и игнорируются сверстниками, лишаясь возможности развития коммуникативных и игровых навыков. Дошкольное детство – это время активизации необходимых умений, позволяющих ребенку чувствовать себя уверенно в окружающем мире и успешно взаимодействовать с ним в будущем.

Коррекционно-развивающие программы. Формирование и развитие механизмов межличностного взаимодействия дошкольников – одна из важнейших составляющих коррекционной работы с детьми с недоразвитием речи.

Изучая коррекционно-развивающие программы, разработанные для данной категории детей, мы убедились, что акцент в работе с детьми с ОНР в основном делается на развитии техники речи и познавательной сферы ребенка. На наш взгляд, овладение речью не является гарантией успешной коммуникации дошкольника.

Разрабатывая программу формирующего эксперимента, мы исходили из предпосылки, что социально-личностное развитие детей является приоритетным. Целью программы мы ставили повышение речевой компетенции проблемных дошкольников, результатом которой должно стать развитие не только языковых, но и коммуникативных навыков. Умение общаться обеспечивает ребенку чувства психологической защищенности, создает ощущения комфорта, помогает адаптации в социуме.

Исследования, проведенные в области работы с проблемными детьми, подчеркивают, что дети с ОНР зачастую не проявляют интереса к сверстникам и совместной деятельности с ними, демонстрируют отсутствие желания и умения устанавливать и удержать контакт. Как следствие, такие дети не могут полноценно участвовать в межличностном взаимодействии. Поиск новых эффективных решений проблемы формирования межличностного взаимодействия детей с ОНР со сверстниками является важной задачей коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

Программа формирующего эксперимента. Программа формирующего эксперимента была разработана на основе анализа результатов констатирующего эксперимента и строилась с учетом четырех выявленных уровней развития межличностного взаимодействия дошкольников со сверстниками.

Неадекватный уровень характеризовался отсутствием у детей мотивация к контакту со сверстником.

Недостаточный уровень проявлялся в слабом интересе детей к взаимодействию (к примеру, наблюдению за играми других детей). Дошкольники положительно реагировали на приглашения к контакту со стороны сверстников, но сами инициативы не проявляли.

Средний уровень развития межличностного взаимодействия отмечался у дошкольников, которые с радостью откликались на попытки налаживания контакта, часто сами проявляли инициативу. У них наблюдались удачные попытки сотрудничества, конструктивный выход из конфликтных ситуаций. Во многих случаях отмечалось просоциальное поведение.

Адекватный уровень демонстрировали дети, заинтересованные в общении со сверстниками. Они активно проявляли инициативу в общении, демонстрировали способность выстраивать конструктивное, позитивное долговременное взаимодействие. Дети из этой группы учитывали интересы окружающих, эффективно планировали свои действия, находили конструктивные решения в конфликтных ситуациях.

Коррекционно-развивающая программа создавалась с учетом типологических особенностей детей с ОРН, которые по результатам диагностики продемонстрировали неадекватный, недостаточный или средний уровень межличностного взаимодействия со сверстниками. Поскольку типологические характеристики каждого уровня сильно отличаются от других, то каждый элемент программы для работы с детьми, показавшими средний уровень развития межличностного взаимодействия, имеет свой адаптационный вариант для неадекватного и недостаточного уровня.

Таким образом, программа может использоваться для занятия с проблемными детьми долгий период времени, предоставляя выбор упражнений и игр от простого к более сложному.

Цели и задачи программы. Целью программы ставилось повышение уровня развития межличностного взаимодействия детей с ОНР со сверстниками. Ключевыми задачами программы на разных этапах являлось преодоление у детей с ОНР:

- безразличия к сверстникам;
- отсутствия инициативы во взаимодействии со сверстниками;
- ограниченного набора средств коммуникации.

С целью наиболее полной реализации программных мероприятий был выбран следующий алгоритм их реализации:

1. Разработка программы развития межличностного взаимодействия детей с ОНР со сверстниками;
2. Практическая реализация программы;
3. Оценка эффективности программы, на основе динамики развития навыков и умений межличностного взаимодействия детей с ОНР со сверстниками.

Структурно программа была разбита на три составных части, характеризующихся ключевыми параметрами. Первый блок ориентирован на работу с детьми, показавшими неадекватный уровень развития. Целью этого этапа работы являлось формирование интереса ребенка к окружению и усиление желания вступать в контакт.

Мы моделировали отношения и межличностное взаимодействие со сверстниками на основе игры с куклами. При этом были задействованы зрительный и слуховой каналы, а также двигательный и тактильный

анализаторы. С этой целью нами использовался пальчиковый театр и игры-упражнения, в которых мы могли сохранять ненавязчивый тактильный контакт с ребенком.

Мы предполагали, что ребенку будет легче перенести знакомую модель поведения в реальное взаимодействие уже со сверстниками. На заключительном этапе данного модуля в целях плавного перехода от индивидуальных занятий проводились короткие занятия в парах.

Второй блок программы, рассчитанный на детей, продемонстрировавших недостаточный уровень общения, строился на работе в парах или в тройках. Целью данного этапа было закрепление интереса к своему окружению (в данном случае к сверстнику). Мы выбирали задания, для исполнения которых требуется два или три человека. К примеру, «Спасение котенка», когда детям надо было держать втроем большое полотенце, позволяя игрушке-котенку «спрыгнуть» с высокого дерева, и игра «Стройка», в которой детям предстояло переносить «строительные материалы» на носилках.

Для повышения разнообразия невербальных средств общения мы включили в программу игры и упражнения перед зеркалом. К примеру, трое детей, изображающих трехголового Змея Горыныча, демонстрировали восторг, негодование и другие эмоции, жесты согласия и несогласия. При этом они должны были двигаться крайне аккуратно, чтобы сохранить целостность Змея Горыныча, нужно было держаться друг за друга.

Третий блок программы закреплял достигнутые успехи и помогал отработать навыки социального взаимодействия в игровой форме. На этом этапе мы предоставляли задания, стимулирующие активное использование вербальных и невербальных средств общения, направленные на повешения уровня взаимодействия детей с ОНР.

В формирующем эксперименте участвовали старшие дошкольники с ОНР, у которых были представлены все три уровня развития межличностного взаимодействия со сверстниками, что давало возможность провести апробацию всех уровней разработанной коррекционно-развивающей программы.

Реализация коррекционной развивающей программы. В проведение формирующего эксперимента участвовало 28 детей с ОНР, прошедших диагностику по программе констатирующего эксперимента. Были сформировано три подгруппы, занятия с которыми проводились три раза в неделю.

Пять старших дошкольников с ОНР начали обучение с первой части программы, тринадцать детей - со второй и десять ребят - с третьей, в соответствии с выявленным у них на этапе констатирующего эксперимента уровнем развития межличностного взаимодействия: неадекватного, недостаточного и среднего соответственно.

Двое старших дошкольников с ОНР, продемонстрировавших адекватный уровень межличностного взаимодействия, как и старшие дошкольники контрольной группы в формирующем эксперименте участия не принимали.

В первом модуле программы все задания были направлены на пробуждение у детей интереса к своему социальному окружению. Мы не просто формировали у ребенка представления о себе, но и постоянно проводили аналогию с другими. Во время занятий мы использовали пальчиковый театр, кукол и фигурки животных. На данном материале вводилась личная информация (имя, возраст), изучались части тела, цвета, одежда, состав семьи, профессии.

Импровизированная карусель, состоящая из 5 веревочек, скрепленных в центре, позволяла регулировать расстояние между детьми, увеличивая и сокращая его. При этом дети держались вместе. Учитывая особенности данной группы детей, мы старались часто менять виды деятельности, не допуская утомления или скуки.

Упражнения перед зеркалом сменялись пальчиковой гимнастикой и игровыми физическими упражнениями. Дети с закрытыми глазами пытались определить «кто сказал мяу» и «кто погладил по спинке». Также они должны были провести друга с завязанными глазами через «опасный лес», обходя препятствия.

Дети изучали возможности своего голоса от шепота, чтобы «не услышал злой волк», до крика, чтобы найти «потерявшихся в лесу». При этом мы делали акцент на выражении детьми своих эмоций, а также восприятии эмоций и реакций окружающих.

Начальный этап работы проходил непросто. Дошкольники вели себя настороженно, особенно по отношению к незнакомым детям, иногда проявляли агрессию, пытались выйти из контакта. Постепенно они успокоились, и ситуация нормализовалась. Дети стали проявлять интерес к игре, затем к сверстникам. Им нравилось вступать во взаимодействие друг с другом, можно было строить «рожицы» перед зеркалом, ходить задом наперед, кричать, рассматривать одногруппников и их одежду, например, в поисках нужного цвета. Для развития основ диалогической речи в процессе игр мы использовали микродиалоги, состоящие из пары реплик. Основная задача на этом этапе состояла в получении адекватного ответа вербального типа, подкрепленного невербальным выражением:

- Наш паровозик едет быстро?
- Да! (подтверждающий кивок головой)
- Наш паровозик не опаздывает?
- Нет! (жест отрицания)
- Наш паровозик прибыл на место!
- Ура! (дети хлопают в ладоши)
- Какое настроение у пассажиров?
- Они очень рады! (демонстрируют радость)
- А теперь паровозик едет быстро?
- Нет (жест отрицания)
- Почему он едет так медленно?
- Паровозик устал (вздыхают, демонстрируя усталость)
- Что же паровозику делать?
- Отдохнуть! (дети садятся или ложатся)

Программа коррекции в группе детей с недостаточным уровнем межличностного взаимодействия была направлена на закрепление интереса к сверстникам и стимуляцию интереса к общей деятельности. Для повышения продуктивности совместной деятельности и снижения уровня конфликтности мы вводили модели успешного взаимодействия и конструктивного выхода из конфликтных ситуаций.

На данном этапе дети изготовляли совместные поделки, помогали друг другу одеться в соответствии с заданием-ситуацией, строили большой город. В развитии диалогической речи акцент был сделан на правильном оформлении вежливой просьбы или предложения: «дай мне, пожалуйста…», «можно мне взять у тебя…», «давай сделаем так» и на построение различного вида вопросов (общих, альтернативных, специальных).

Задачей заключительного блока программы стало моделирование ситуаций межличностного взаимодействия. В игровой деятельности воспроизводились сцены социального взаимодействия. Предложенные сюжетно-ролевые игры опирались на опыт детей данной возрастной группы и воссоздавали известные им ситуации. Сюжеты игр стимулировали детей к ведению диалога и способствовали приобретению полезного опыта, необходимого в реальной жизни. При этом активно использовались костюмы и различные аксессуары.

Мы следили за ходом игры, ненавязчиво корректируя происходящее и поддерживая позитивный фон общения. В плане развития диалогической речи мы стимулировали детей к использованию полного спектра коммуникативных средств, как вербальных, так и невербальных.

Основные итоги и результаты. Как результат коррекционной работы было отмечено явное улучшение взаимодействия детей с ОНР, снижение общей напряженности и количества конфликтных ситуаций. Дети стали более спокойными, заинтересованными в общении и более дружелюбно настроенными к окружающим.

У дошкольников с отмеченным неадекватным уровнем межличностного взаимодействия появилось стремление к контактам, интерес к взаимодействию со сверстниками и совместной деятельности. Четверо испытуемых из пяти показали значительную положительную динамику по данным критериям. Двое ребят начали проявлять инициативу в общении. На проявление инициативы в большинстве случаев отмечалась позитивная реакция. Набор невербальных средств общения пополнился и стал использоваться более адекватно.

В группе детей, показавших недостаточный уровень сформированности межличностного взаимодействия, наблюдались значительные улучшения по следующим ключевым параметрам:

- инициативность во взаимодействии;
- владение неречевыми формами общения;
- эмоциональный фон контактов;
- характер взаимодействия со сверстниками.

Дети стали активнее вступать во взаимодействие, показывая положительную динамику в его длительности и характере. Отмечалось большее количество актов успешного взаимодействия. Был отмечен прогресс по параметру «владение речевыми формами общения». Если раньше дети использовали в основном отдельные фразы или даже слова, то по итогам программы было отмечено построение более сложных предложений, в том числе вопросительных, что ранее вызывало сложности.

В группе дошкольников, у которых предварительно был диагностирован средний уровень сформированности межличностного взаимодействия, было отмечено явное улучшение по всем критериям. Положительная динамика была отмечена в развитии игровых и коммуникативных навыков, увеличении количества актов просоциального поведения. Дети стали более внимательными к окружающим, начали демонстрировать тенденции к конструктивному выходу из конфликтных ситуаций.

Анализ результатов, полученных после проведения формирующего эксперимента, показал эффективность и целесообразность предложенных направлений работы со старшими дошкольниками с ОНР по проблеме формирования и развития межличностного взаимодействия данной категории детей.

Выводы. Разработанная программа предлагает задания и упражнения, направленные на активизацию у детей с ОНР интереса к окружающим, стремления к контакту и совместной деятельности, использования вербальных и невербальных средств общения. Также в процессе совместной деятельности, направленной на достижение общей цели, формируются основы позитивного отношения к партнеру, стимулируется развития диалогической речи.

Три модуля программы, ориентированные не только на возраст детей, но и на типологические характеристики, отражающие уровень развития у дошкольников с ОНР навыков межличностного взаимодействия, позволяют оптимизировать занятия за счет индивидуального подхода к особенностям каждой группы.

Активное использование в работе тактильно-кинестетического компонента дает возможность наладить эмоциональный контакт и удовлетворить естественную потребность детей в движении, что в значительной степени усиливает эффект проводимых занятий.

Литература:

1. Андреева Е.И. Динамика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2017

2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей // М.: АСТ: Астрель, 2008

3. Волковская Т.Н. Система психологической помощи детям с недостатками речи // Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 2012

4. Двуреченская О.Н. Преодоление социально-личностного недоразвития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016, № 7

5. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография // Нижегородский государственный педагогический университет, Н. Новгород, НГПУ, 2004

6. Дмитриева Е.Е. Развитие общения с взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Монография, Н.Новгород, Мининский университет, 2017

7. Нищева Н.В. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи коррекционно-развивающей работы с детьми ТНР // Интернет-ресурс

8. Панасенко К.Е., Шинкарева Л.В. Развитие диалогического общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как условие позитивной социализации // Современные проблемы науки и образования, 2017, № 5

9. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология, 1996, № 1
10. Соловьева Л.Г. Особенности и возможности развития диалогического взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи» // Дефектология, 2007, № 4
11. Якубовская Е.А. Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Адукацыя і выхаванне (Минск), 2007, № 4

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры огневой подготовки Таков Асланбек Заурбиевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье изучена проблема развития графической культуры у студентов в научно-педагогической литературе. Сделан вывод о том, что графическая культура определяется как неотъемлемое фундаментальное качество личности, которое выражается в высоком уровне знаний и графических умений, признании их значения для профессионального будущего, умение анализировать и прогнозировать процесс эффективного решения профессиональных задач. В контексте графического образования студента необходимо понимать существование широкой перспективы, характеризующейся широтой и объемом знаний графических навыков. Качество образования должно оцениваться в соответствии с уровнем полученных знаний и личными качествами будущего специалиста, предназначенного для выполнения социальных и профессиональных функций.
Ключевые слова: информационные технологии, графическая культура, графические умения, студент.
Annotation. The article studies the problem of the development of graphic culture among students in the scientific and pedagogical literature. It is concluded that graphic culture is defined as an inherent fundamental quality of a person, which is expressed in a high level of knowledge and graphic skills, recognition of their importance for the professional future, the ability to analyze and predict the process of effective solution of professional tasks. In the context of student graphic education, it is necessary to understand the existence of a broad perspective, characterized by the breadth and volume of knowledge of graphic skills. The quality of education should be evaluated in accordance with the level of knowledge gained and the personal qualities of the future specialist, designed to perform social and professional functions.
Keywords: information technology, graphic culture, graphic skills, student.

Введение. В эпоху технического прогресса и компьютеризации, информационные технологии имеют большое значение, и их роль трудно переоценить. Компьютеры, гаджеты и интернет являются неотъемлемой частью жизни каждого человека, информационные системы затрагивают не только взрослых, но и детей. С раннего возраста они окружены огромным количеством информации, которой они не могут должным образом распоряжаться в силу своего возраста. Поэтому следует уделять внимание обучению информационным навыкам молодого поколения. Речь идет о способности самостоятельных исследований, анализа, передачи и обработки информации, рационального использования коммуникативных информационных технологий современного мира.

Как известно, информация может быть представлена в различных формах: вербальная, звуковая и визуальная или графическая. Каждая из форм дополняет друг друга и является неотъемлемой частью образования. Тем не менее, хотелось бы акцентировать внимание именно на графических изображениях. Они характеризуются символичностью, образностью, компактностью, относительной легкостью прочтения, именно эти свойства и определяют их повсеместное и расширенное использование. Рисунки, картинки, иллюстрации в книгах — всё это элементы художественной графики, помогающие лучшему восприятию прочитанного. Буквы, цифры, пиктограммы, дорожные знаки, рекламные вывески — это тоже графические изображения. Графики, чертежи, диаграммы, визуализированные модели дают нам те данные, без которых было бы невозможно решить огромное количество задач в различных областях: математика, информатика, архитектура, физика, химия, биология, анатомия и это еще не полный перечень областей.

Изложение основного материала статьи. Компьютеризация и развитие информационного общества привели к появлению новых ветвей феномена «культура» - «культура информационная» и «культура графическая». Несмотря на то, что они являются подсистемами общей культуры, каждая из них обладает рядом специфических и присущих только им свойств, что позволяет нам рассматривать их как самостоятельные понятия.

Между тем общая культура личности сегодня не кажется лишенной информационной культуры. Термин «информационная культура» впервые появился в 1970-х годах и означал культуру рациональной и эффективной организации интеллектуальной деятельности людей. Затем, с развитием и внедрением компьютерных технологий и интернета в нашу жизнь, этот термин приобрел еще большее значение. «Информационную культуру можно рассматривать как уровень организации информационных процессов, степень удовлетворенности людей передачей информации, степень эффективности создания, сбора, хранения, обработки, передачи, представления и использования информации для обеспечения глобального взгляда на мир, предвидения последствий принятых решений" [1].

Одним из компонентов информационной культуры является графическая культура. До сегодняшнего дня эта концепция недостаточно устоялась и имеет несколько толкований, обратимся к литературным источникам. С.А. Смирнов пишет, что «Графическая культура характеризуется пониманием механизмов, позволяющих эффективно использовать графические объекты для решения поставленных задач, а также способностью интерпретировать и быстро отображать результаты с помощью читаемых изображений объектов и процессов на приемлемом эстетическом уровне» [3]. Согласно Мега-энциклопедии из Интернет-ресурсов, которая содержит 10 энциклопедий, более 130 000 статей и более 30 000 иллюстраций:

«Графическая культура - способность использовать средства графического языка для передачи информации в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием вопроса».

Графические культурные ценности учащихся, способность читать, понимать, воспринимать, обрабатывать, накапливать и обрабатывать графическую информацию являются основными компонентами такой культуры.

Содержание графической культуры полностью построено вокруг графических изображений и различных взаимодействий с ними. О том, что графические изображения являются языком техники, писал еще в XVIII веке Гаспар Монж: "Это язык, необходимый инженеру, создающему какой-либо проект, а также всем тем, кто должен руководить его осуществлением, и, наконец, мастерам, которые должны сами изготавливать различные детали". Графические изображения - язык, состоящий из знаков и символов, а лаконичный язык рисунков – единственный способ сообщить размер, форму и взаимное расположение деталей с необходимой степенью точности. То есть к содержательной части графической культуры относится: способность выражать свои мысли в графической и художественной форме, умение рисовать, общаться и сотрудничать с другими с помощью графиков, а также базовые навыки, такие как написание текста, ведение учебного модуля, разработка наглядных пособий, умение работать с классной доской и т.д.

Рассматривая процесс развития графической культуры как сложный, многомерный и прогрессивный процесс графической подготовки, который представляет разные уровни развития (от начальных графических знаний до полного мастерства и творческого понимания того, как этого достичь в профессиональная деятельности) М.В. Лагунова выделяет следующие иерархические этапы графической культуры в обучении: базовая графическая грамотность; функциональная графическая грамотность; графическое образование; профессиональная графическая компетентность; графическая культура [2].

П.И. Совертков в своей работе выделяет следующие уровни графической грамотности учащихся:

1. базовая графическая грамотность:

- Ученик знает основные законы теории изображений в параллельной проекции (параллелограмм, куб, параллелепипед, призма, тетраэдр, эллипс, цилиндр, конус);
- Обладает необходимыми навыками для рисования основных примитивов в Paint, Word; может трансформировать основные формы;

2. функциональная графическая грамотность:

- Ученик знаком с основными принципами теории изображения в параллельной проекции (сохранена параллельность прямых, сохранено простое соотношение отрезков на одной или нескольких параллельных прямых, изображение сопряженных диаметров эллипса);
- умеет анализировать метрические отношения на оригинале и учитывает их при представлении фигуры;
- умеет совмещать новую форму основных примитивов, учитывая сопряжение форм по общим элементам;
- может нарисовать часть фигуры, объединение или пересечение двух заданных многоугольников;
- умеет обозначать эти элементы по форме (вершины, грани, углы).

В контексте графического образования студента необходимо понимать существование широкой перспективы, характеризующейся широтой и объемом знаний графических навыков. Качество образования должно оцениваться в соответствии с уровнем полученных знаний и личными качествами будущего специалиста, предназначенного для выполнения социальных и профессиональных функций. Графическое образование - это способность применять графические знания в новой, ранее неизвестной ситуации, владения изученным материалом и способностью его применения по различным предметам.

Под профессиональной графической компетенцией мы подразумеваем широкую перспективу, личную эрудицию в области графических знаний и ее свободное использование в образовательной деятельности.

Под графической культурой студентов мы будем понимать все знания, связанные с графическими методами, приемами, средствами, правилами отображения и чтения информации, их сохранностью, их передачей.

В структуре графической культуры мы определили следующие взаимозависимые и взаимозависимые компоненты, которые выполняют определенную незаменимую функцию: когнитивная (графические знания); практическая (графические навыки); креативная (опыт создания оригинальных графических инструментов или оригинальных аппаратных продуктов на их основе); эмоционально-ценностная (ценность мотивации и эмоционально-добровольные установки и личностные качества).

Основная характеристика графической культуры заключается в том, что ее формирование у учащихся неотделимо от развития их мышления. В школе оно осуществляется как уникальный процесс формирования образного (пространственного), логического и абстрактного мышления через педагогические предметы, путем решения различных графических задач.

Изучению проблемы формирования графических умений и осуществлению графической подготовки обучающихся посвящены труды российских и зарубежных ученых Б.Ф. Ломова, Ж. Пиаже, Н.Н. Ростовцева, М. Фростиг, И.В. Чугуновой и других исследователей.

В нашем исследовании мы придерживаемся определения графической культуры, сформулированного М. В. Лагуновой: «Графическая культура определяется как неотъемлемое фундаментальное качество личности, которое выражается в высоком уровне знаний и графических умений, признании их значения для профессионального будущего, умение анализировать и прогнозировать процесс эффективного решения профессиональных задач» [2].

Способность мыслить пространственными образами - одна из самых важных человеческих способностей. Как практическая потребность в ориентации среди объектов материального мира, пространственное мышление в онтогенезе становится важным элементом человеческого интеллекта. Это средство изучения самых разнообразных предметов и явлений действительности.

И.С. Якиманская подчеркивает, что в наиболее развитых формах пространственное мышление проявляется в процессе решения графических задач и компьютерных расчетов, где происходит переход от изображений реальных объектов до их условно-графических изображений, от трехмерных до двухмерных изображений и наоборот [4]. Поэтому решение графических задач является важным шагом в развитии пространственного мышления, а также графической культуры в целом.

На основе решения графических задач студенты разрабатывают основные подструктуры пространственного мышления: топологическую, метрическую, проективную, порядковую, обеспечивающую динамизм, мобильность, эффективность, полноту и широту работы с пространственными изображениями. Они позволяют мысленно манипулировать пространственными объектами, изменять их размеры, проектировать, находить новые модели улучшенных объектов. На основе графической культуры, успешно развиваются профессиональные навыки в области инженерии, архитектуры, строительства, дизайна и изобразительного искусства.

Основы графической культуры основаны на разработанных пространственных концепциях, на базе которых формируются графические навыки, основанные на знании законов формы, геометрических построений и графических операций, составляющих сущность графической культуры.

Для эффективного развития графической культуры учащихся ученые Б.Ф. Ломов, Н.Н. Ростовцев, Фростиг, И.В. Чугунова предлагают осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту, налаживать междисциплинарное общение, использовать методы проблемное образование и развития.

Особое внимание будет уделено специальным методам:

1. Метод проекта - это гибкая система организации учебного процесса, основанная на личностной реализации учащегося через развитие его интеллектуальных и физических качеств и его творческих способностей для субъективного или объективного творчеств. Этот метод способствует успешной адаптации учащихся к современным социально-экономическим условиям, воспитанию потребности в знаниях, высокой профессиональной мотивации и стремлению к самообразованию. Этот метод становится всё более востребованным для современной образовательной системы.
2. Метод дизайн-анализа предполагает изучение различных объектов, их свойств и их характеристик, что обеспечит грамотную графическую работу и оригинальный дизайн. Он направлен на формирование творческого исследовательского мышления среди подростков, умение находить общее и частное при наблюдении за моделями существующих дизайнерских продуктов, а также в процессе их собственного дизайн-проектирования.
3. Метод «мозгового штурма» заключается в поиске идей в короткие и специально ограниченные сроки. Это помогает активизировать воображение и рефлексию учащихся, благодаря чему неожиданные, но оригинальные идеи могут появиться, чтобы решить поставленную задачу.
4. Метод стимулирования потребности активно приобретать графические навыки состоит в том, чтобы усилить сферу мотивации учащихся, объясняя необходимость обладать графическими навыками и включая такие формы, как посещение графических выставок, художественных мастерских, участие в выставках городов, республик, стран.
5. Метод портфолио используется для создания коллекции школьных работ, которая демонстрирует его или ее усилия, прогресс и художественные и творческие достижения. Важной целью портфолио является презентация отчета о процессе обучения подростка, мониторинг индивидуального прогресса ученика, демонстрация его способностей практическим образом применять полученные знания и навыки, что неоценимо для развития графических навыков. Поэтому этот метод в основном используется в качестве оценочного контрольного или диагностического метода.

Выводы. Таким образом, анализ литературы, посвященный вопросам формирования графических навыков, свидетельствует о том, что эффективное осуществление и решение данной проблемы, связывается с именами таких ученых, как С.Л.Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, которые обращают внимание на навыки построения. Д. Элтон и Д. Тейлори др. определяют развитие графических навыков в зависимости от уровня развития пространственного мышления. Д.Б. Эльконин, Н.О. Озерецкий, Бендер, М.М. Безруких, Е.А. Екжанова считают, что развитие графических навыков связано с развитием компонентов зрительного восприятия, умение видеть решение задачи исходя из чертежей, графиков, диаграмм.

Литература:

1. Куприянов Н.И. Рисуем на компьютере: Word, Photoshop, CorelDRAW, Flash.: учеб. пособие / Н.И. Куприянов. - СПб: Питер, 2005. - 128 с.
2. Лагунова, М.В. Графическая культура инженера: (Основы теории): Монография / М.В. Лагунова; М-во образования Рос. Федерации. Волж. гос. инженер.-пед. ин-т. - Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2014. - 251 с.
3. Смирнов В.В. Личностно-ориентированное образование: учеб. пособие / В.В. Смирнов - М: Логос, 1999. - 272 с.
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников / М.: Педагогика, 2015, — 240 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье раскрывается специфика джазовой импровизации как вида творческой деятельности. Освещаются факторы создания джазовой импровизации. Раскрываются особенности влияния джазовой импровизации на развитие творческих умений будущего учителя музыки.

Ключевые слова: творчество, творческие умения, джазовая импровизация, профессиональная подготовка.

Annotation. The article reveals the specifics of jazz improvisation as a form of creative activity. Highlights the factors creating jazz improvisation. Reveals the peculiarities of jazz improvisation on the development of creative

skills of the future music teacher.
Keywords: creativity, creative skills, jazz improvisation, professional training.

Введение. Современные трансформационные изменения, которые происходят в образовательном пространстве России, переход на новые принципы организации педагогического процесса обуславливают новые требования к выпускнику высшей школы в формировании творческой индивидуальности, реализации творческих способностей студентов в сфере культуры и искусства. Такая ситуация требует принципиальных изменений в профессиональном и личностном развитии будущего специалиста, переосмыслении накопленного опыта профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях, разработки новых образовательных концепций, формировании компетентного профессионала, который сможет реализовать свой научный, творческий потенциал в современных реалиях жизни. Решающим фактором обновления высшей школы является не просто подготовка специалиста, его готовность и умение творчески действовать, но и яркая, уникальная и неповторимая, самобытная личность, так как творчество не может существовать без личностного, индивидуального воплощения музыкальных произведений. Именно поэтому на современном этапе развития образования важное внимание уделяется индивидуально-творческому подходу к профессиональной подготовке специалистов, который обеспечивает овладение специальностью на личностном уровне.

В сфере художественного образования в контексте инновационных процессов, одним из приоритетных направлений остается повышение профессиональной подготовки будущего учителя музыки, направленной на формирование творческой, образованной личности. Поэтому актуальным становится привлечение музыканта-педагога к новым видам творческой деятельности, а именно джазовой импровизации. Формирование творческих умений будущего учителя музыки с помощью джазовой импровизации приобретает сегодня особую значимость.

Обучение вокалистов эстрадно-джазового пения импровизации играет важную роль в процессе становления их как творческих личностей. У студентов появляется способность владеть навыками импровизационного музицирования, активно воздействовать на аудиторию и поддерживать устойчивый интерес к выступлению, способность выявлять и демонстрировать свои умения, выражать мысль вербально и невербально, стимулировать развитие чувственной сферы и способность сочетать логическое и эмоционально-образное в своём внутреннем мире и действиях.

Импровизационное искусство в джазе является в наше время предметом постоянного теоретического исследования ученых. В современной научно-педагогической литературе рассматриваются вопросы, посвященные музыкально-педагогической творческой деятельности (А. Болгарский, Г. Падалка, А. Ростовский), развитию художественно-творческого потенциала студентов (Л. Масол, В. Ражников, А. Рудницкая, А. Щелокова), творческому развитию в процессе инструментально-исполнительской подготовки (Л. Арчажникова, А. Щербинина, Г. Цыпин), формированию творческих умений (Б. Иофис, М. Кириченко, Л. Онофрийчук, А. Плотницкая, И. Чернявская, И. Шинтяпина), обучению будущего учителя музыки джазу, джазовой импровизации (В. Дряпика, А. Жаркова, Н. Попович, Ю. Степняк), проблемам импровизации в джазе (В. Конен, Л. Переверзев, Л. Фезер), обучению джазовой импровизации (Д. Бейкер, И. Брыль, Г. Голосов, А. Розенблат).

Изложение основного материала статьи. В современной художественной педагогике актуальными остаются вопросы формирования и развития творческих умений будущего учителя музыки. В психолого-педагогических исследованиях умение чаще всего рассматривается как усвоенный субъектом способ выполнения действий, который обеспечивает способность эффективного использовать их в соответствии с поставленной целью и условиями. Умение основываются на имеющихся знаниях и навыках. Со знаниями умения взаимосвязаны функционально. Качество умения определяется характером и содержанием знаний. С навыками умения связаны степенью автоматизации действий, степенью сознательного контроля за их выполнением [8]. Умение выражает подготовленность к практическим и теоретическим действиям, которые выполняются быстро, точно и сознательно. Сформированное умение, может стать свойством личности и условием приобретения новых умений и навыков, то есть показателем интеллектуального развития личности [1]. Сущность творческого умения заключается в овладении теоретическими и практическими действиями в их единстве, направленными на успешное выполнение творческой деятельности. Творческим умениям присущи такие характерные признаки, как новизна, оригинальность, значимость для самой личности или общества.

В научной литературе под определением «творческие умения» понимают: свойство человека на основе знаний и навыков успешно достигать сознательно поставленных целей в меняющихся условиях (Е. Милерян); владение такой деятельностью, которую необходимо осуществлять не автоматически, а творчески используя знания и навыки (Л. Барабанщиков, С. Сысоева, Л. Спирин, А. Щербаков); единство знаний, навыков, опыта и творческих возможностей человека (Н. Кузьмина). Формирование творческих умений – это целенаправленный процесс, в котором необходимым компонентом активности является свойство проявления волевых усилий, внутренних целей, намерений и замыслов, то есть способность к самореализации. Движущими силами творческого процесса является именно эмоционально-волевые качества личности [3]. Формирование творческих умений личности зависит от ее внутренних качеств (умственных, эстетических, нравственных, трудовых) и психических свойств (память, внимание, чувства, воображение, мышление, воля), которые реализуются через деятельность и творчество [6].

Творчество в научной литературе определяется высшей формой активности и самостоятельности человека. Характерными признаками творчества является целеустремленность, оригинальность мышления, готовность к продуктивному выполнению новых задач, особенно новаторских. Эти показатели, как отмечают исследователи (Л. Выготский, П. Эббс, В. Загвязинский, В. Роменец, А. Рудницкая, С. Сысоева), могут быть как объективными, так и субъективными. Объективная ценность определяется социально значимыми продуктами творчества, которые не имели аналогов в истории культуры. Субъективная ценность имеет место тогда, когда продукт является новым только для человека, который его создал. Импровизацию принято рассматривать как неотъемлемый компонент творческого процесса (возникает при художественно-творческой деятельности), а также ее результат и средство совершенствования. Однако, большинство исследователей признают, что главное в импровизации – внезапность творческого импульса. В связи с этим, ее рассматривают прежде всего как особый вид художественного творчества, в котором результат

достигается непосредственно во время выполнения, без предварительной подготовки. Творческий процесс в импровизации характеризуется спонтанностью.

Импровизация, как практический метод художественного обучения, по убеждению ученого Г. Падалка, применяется с целью побуждения личности к творческой деятельности, активизации его творческих склонностей, формирования способности не только воспроизвести чужой замысел, но и выявить способность к собственным творческим изобретениям. Ученый отмечает, что педагогическое значение импровизации основывается на необходимости сфокусировать в нужный момент творческие силы, максимально активизировать воображение и фантазию. «Импровизация имеет характер такого познания и создания художественных явлений, где экспромт и неожиданность художественного результата оказываются основными способами. Так, привлечение к импровизации помогает ученикам работать с полной отдачей, напряжением творческих возможностей» [7]. Именно в процессе импровизации наиболее полно раскрываются скрытые возможности творческого потенциала музыканта-исполнителя. Уровень создаваемой импровизации зависит от степени развития художественного вкуса исполнителя, его творческого воображения и фантазии, художественной меры, понимания музыкальной формы.

Джазовый искусство и творческая деятельность – это связанные между собой понятия. Джаз, как неотъемлемая часть современного музыкального искусства, отвечает требованиям восстановления, оптимизации, гуманизации музыкально-педагогического образования. В джазовом искусстве импровизация имеет основополагающее значение. Во всем разнообразии джазовых стилей импровизация является одним из важнейших элементов, она соединяет в себе спонтанность и подготовленность. Ю. Козырев утверждает, что джаз стал прекрасным трамплином для восстановления искусства импровизации.

Говоря о становлении и развитии системы обучения джазовой импровизации, важно отметить, что систематическое обучение навыкам джазовой импровизации началось только в 60-х годах XX столетия. В 1960 году В. Кузнецовым при джаз-клубе «Пушкинкий» в Московской области была создана студия эстрадной и джазовой музыки с трехгодичным обучением. В 1964 году П. Нисман основал в Санкт-Петербургском музыкальном училище отделение джаза с четырехлетней программой обучения. А в 1967 году при Московском инженерно-физическом институте Ю. Козыревым открыта студия джаза, которая позже была переименована в «Московскую студию искусства музыкальной импровизации». В 1993 году эта студия становится Московским колледжем импровизационной музыки. Педагогами студии были разработаны собственные учебные планы и программы по всем специальностям, написаны учебные пособия, созданы курсы по стилистике джаза и по истории музыкальной импровизации. Ю. Козырев считал, что умение импровизировать должно стать неотъемлемой частью профессиональной квалификации исполнителя. Начиная с 90-х годов XX в. происходит расцвет джазового обучения в России. В это время педагоги-практики, музыканты-исполнители, композиторы проявили значительный интерес к джазовому искусству и импровизации. Джаз проникает в систему общего, среднего и высшего музыкального образования: появляются специализированные школы, колледжи, эстрадно-джазовые отделения в музыкальных заведениях, в которых начали изучать теорию джаза, джазовую гармонию, джазовую импровизацию, аранжировки, исполнительские стили и другие дисциплины. Сегодня совершенствование системы профессиональной подготовки будущего учителя музыки, расширение его профессиональной компетенции, эрудиции уже не может осуществляться без джазового искусства и его импровизационного аспекта.

Под «джазовой импровизацией» понимают вид художественно-креативной деятельности, при которой творческий продукт создается оригинальными музыкально-выразительными средствами художественной системы джазового искусства. Импровизационный процесс имеет свою логику и последовательность в построении. Механизм импровизации в джазе построен таким образом, что в определенной ситуации вступает в действие «язык», который хранится в памяти музыканта. Таким музыкальным языком исполнитель оперирует при импровизации – развивает, украшает, меняет мелодику и ритмику, импровизирует новые варианты исполнения. Результат зависит от фантазии, индивидуальных особенностей и мастерства музыкантов. Джазовые музыканты, создавая свои композиции, планируют будущую импровизацию в большей или меньшей степени, хотя результат всегда непредсказуем.

В джазовом искусстве широко используются различные виды импровизации, что обусловлено особенностью различных джазовых стилей, спецификой характерных для искусства джаза музыкальных форм. В практике джазового музицирования используются такие виды импровизации: сольная и ансамблевая, вокальная и инструментальная, тональная и атональная, свободная и ограниченная. Импровизация может основываться на заданных схемах, моделях, стандартах, быть частично или полностью распланированной, сочетаться с элементами композиции и аранжировки.

На современном этапе развития образования обращают на себя внимание ряд диссертационных исследований по внедрению джазовой импровизации в теорию и практику обучения. Так, в исследовании А. Жарковой освещается проблема универсальной (полифункциональной) подготовки учителя музыки, с включением джазового музицирования как компонента учебной работы в музыкально-исполнительских классах. Эффективным методом активизации творческого потенциала личности, по мнению А. Жарковой, является создание джазовых композиций, которые сначала простые по своей структуре и звуковому оформлению, а затем более сложные и профессионально интересные. Преподаватель должен быть профессионально эрудированным в этой области, владеть технологией джазового музицирования на достаточно высоком качественном уровне.

В исследовании К. Шпаковской джазовая импровизация рассматривается как способ воспитания творческой индивидуальности исполнителя и слушателя. Исследовательница обосновывает позицию, что формирование потребности в творчестве может осуществляться с помощью джазовой импровизации, которая является формой духовного диалога в музыкальном искусстве. Исследование К. Шпаковской показывает, что джазовая импровизация является фактором творческого воспитания, формируется именно через развитие творческих способностей. Джазовая импровизация способствует развитию ассоциативно-комбинаторного, аналитического мышления, эстетического вкуса, специальных способностей. В целом, можно сказать, что джазовая импровизация сегодня является важным компоненом современного музыкального образования, широко изучается и применяется в теории и практике обучения. Хотя не во всех музыкальных учебных заведениях (музыкальные школы, школы искусств, музыкальные училища, колледжи, ВУЗы) есть учебные планы и программы, которые включали бы в себя джазовый компонент, но в условиях модернизации художественного образования происходят положительные изменения в этом направлении. Также появляются

методические разработки, пособия и исследования по джазовой импровизации.

Исследователи, музыканты-педагоги говорят о том, что владение умениями джазовой импровизации влияет на развитие музыкальных способностей, музыкального мышления, стимулирует творческую самостоятельность, вдохновляет на творческое самовыражение личности и способствует профессиональному развитию не только музыкантов-исполнителей, композиторов, но и учителей музыки.

Важно отметить, что использование джазовой импровизации во время профессиональной подготовки студентов художественных факультетов значительно расширяет их педагогические возможности и способствует развитию творческого потенциала музыканта-педагога, формированию и совершенствованию исполнительских умений и навыков, расширению сферы применения профессиональных возможностей.

Выводы. Таким образом, применение в профессиональной подготовке будущего учителя музыки такого вида творческой деятельности как джазовая импровизация, будет способствовать развитию его творческих умений. Важно отметить также, что основополагающим фактором при обучении джазовой импровизации выступает активизация творческого потенциала личности, развитие музыкального мышления, способностей, исполнительских умений и навыков, скорости психических реакций. Обучение будущего учителя музыкально-педагогичного профиля навыкам джазовой импровизации будет способствовать совершенствованию не только практических творческих умений, но и подготовке квалифицированного специалиста, который свободно владеет своей профессией и готов к профессиональному росту, профессиональной мобильности, конкурентоспособности и творческой самореализации.

Литература:

1. Дряпика В.И. Развивающее обучение и полифункциональная подготовка педагога-музыканта средствами джазового испольнительства / В.И. Дряпика // Научные записки НГПУ им. М.Гоголя. – 2002. – № 1. – С. 12-14.
2. Кинус Ю. Импровизация в джазе / Ю. Кинус // От фольклора до джаза: сб. науч. ст. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, 2002. – С. 177-197.
3. Конен, В. Третий пласт: Новые массовые жанры в музыке XX века / В. Конен – М.: Музыка, 1994. – 160 с.
4. Молотков, В. Джазовая импровизация на шестиструнной гитаре. – К., 1983. – 112 с.
5. Никитина Г.В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения / Г.В. Никитина, В.Н. Романенко. – СПб.: Изд. С.-Петербургского университета, 1992. – 168 с.
6. Обыскалова, Л.Р. Формирование музыкально-эстетических представлений и понятий у студентов педагогического вуза: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Р. Обыскалова. Липецк, 1996. – 17 с.
7. Падалка Г.М. Педагогика искусства (Теория и методика преподавания художественных дисциплин) / Г.М. Падалка – К, 2008. – 274 с.
8. Психология. Словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 2-е изд., испр. и доп. – 494 с.
9. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л.А. Рапацкая. – М.: Прометей, 1991. – 139 с.
10. Ригина, Г.С. Вокальная импровизация в первом классе / Г.С. Ригина // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1978. – Вып. 13. – С. 82-85.
11. Чугунов, Ю. Гармония в джазе: учебно-метод. пособие / Ю. Чугунов. – М.: Советский композитор, 1988. – 152 с.
12. Mehegan J. Jazz Improvisation. Tonal and Rhythmic Principles. – New York, – P. 1959-1965.

Педагогика

УДК 378:004.4

кандидат педагогических наук Тутова Ольга Васильевна
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Если у студентов сформирована положительная мотивация к учению, присутствует познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности, то учебная деятельность обучаемых происходит более успешно. В статье рассмотрены методические приемы формирования учебной мотивации курсантов, которые мы используем на занятиях по курсу «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Одним из важнейших способов формирования устойчивой мотивации к обучению является использование систем эвристически ориентированных задач.

Ключевые слова: информатика, информационные технологии в профессиональной деятельности, высшая школа, мотивация, системы эвристически ориентированных задач, профессионально ориентированные задания.

Annotation. Educational activity is more successful if students have a positive motivation to learning. If students have cognitive interest and need for cognitive activity they effectively master skills and ways of activities. Methods of forming the motivation of police employees which we use on classes in the course "Informatics and Information Technologies in Professional Activity" are considered in the article. One of the most important ways of formation the steady motivation to learning is using systems of heuristic oriented tasks.

Keywords: computer science, information technologies in professional activity, higher school, motivation, systems of heuristic oriented tasks, professionally focused tasks.

Введение. Личность, грамотно использующая средства информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности, достаточно востребована в обществе. Данный факт особенно актуален для сотрудников органов внутренних дел, так как их деятельность по решению определенных профессиональных задач с использованием информационно-коммуникационных технологий можно осуществить быстро, достаточно эффективно и продуктивно.

Поэтому важной целью преподавателя информатики в образовательных организациях МВД России является развитие способностей курсантов творчески использовать знания, полученные при изучении курса «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности», эффективно решать профессиональные задачи, возникающие в повседневной служебной деятельности, используя при этом умения и навыки, приобретенные в процессе изучения рассматриваемого курса.

Известно, что для осуществления успешной учебной деятельности должна быть сформирована мотивационная сфера обучаемого. Под мотивацией понимают процессы, методы или средства побуждения обучаемых к активной познавательной деятельности, глубокого усвоения содержания обучения [1]. В мотивации учебной деятельности обычно определяют две главные группы учебных мотивов: познавательные мотивы и социальные мотивы.

Познавательные мотивы достаточно тесно связаны с содержанием учебной деятельности, а также с процессом ее выполнения, они заложены в самой учебной деятельности. Социальные же мотивы связаны с разнообразными социальными взаимодействиями обучаемых с другими людьми. В связи с тем, что социальные мотивы у курсантов образовательных организаций МВД являются достаточно устойчивыми, данную группу мотивов в работе рассматривать не будем. Таким образом, **целью** данной статьи является описание некоторых методических приемов формирования познавательных мотивов курсантов, которые мы используем на занятиях по курсу «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности».

Изложение основного материала статьи. И.С. Якиманская отмечает, что познавательные мотивы обуславливают интерес обучаемых к самому процессу усвоения знаний – к их содержанию и способу получения. То есть, мотивы этой группы стимулируют овладение не только содержанием знаний, но и способами их усвоения [2]. Источником познавательных мотивов, считает Е.И. Машбиц, является сама учебная деятельность [3].

Кроме учебных мотивов мотивация включает в себя также и ситуативные факторы, к которым относятся влияние людей, специфика осуществляемой деятельности и различные ситуации. Ситуативные факторы являются достаточно динамическими и переменчивыми, что позволяет использовать их для влияния на мотивацию обучаемого и на его активность в целом. Это позволяет сместить акцент в деятельности человека. Для обучаемого становится важным не только получение результата, но и осуществление самой деятельности, обнаружение физической и интеллектуальной активности.

Отсутствие необходимой мотивации обучения обуславливает слабый интерес курсантов к изучению информационно-коммуникационных технологий, отсутствию или слабой выраженности познавательной активности и потребности курсантов в самостоятельном получении знаний. Для решения этой проблемы считаем, что каждое занятие по информатике должно содержать:

- приемы, которые стимулируют влияние содержания учебного материала на учебную деятельность обучаемых. К ним относим демонстрацию новизны изучаемого учебного материала, обновление уже усвоенных знаний, их углубление за счет включения в курс информатики нового материала прикладного характера, а также систем эвристически ориентированных задач, раскрытие практической, научной значимости знаний и способов действий в различных сферах жизни сотрудников ОВД и др. [4];
- создание проблемных ситуаций, для решения которых необходимо усвоить новый материал, организация ролевых игр [5];
- профессиональная направленность содержания, межпредметные, внутрипредметные и межцикловые связи, связь учебного материала по изучаемой дисциплине с реалиями жизни, представления его практического значения для сотрудников ОВД [5];
- занимательность изучаемого материала; историзм, показ достижений современной науки, использование ярких афоризмов, сравнений, образов и пр.

Рассмотрим некоторые приемы формирования мотивации, которые активно используем в процессе обучения курсантов информатике.

Одним из важнейших способов формирования устойчивой мотивации к обучению считаем проблемную ситуацию. Когда человек попадает в проблемную ситуацию, то, как правило, стремится выйти из нее, преодолеть препятствие, поэтому у него возникает активная умственная деятельность.

Создать проблемную ситуацию преподаватель может, поставив перед обучаемыми проблемное задание. Если проблемное задание представляет собой эвристическое задание, то курсант не только вынужден вспомнить, воспроизвести, актуализировать некоторые знания, общие положения, правила, способы действия, но и после применения эвристик («модифицируй», «ищи эквивалентную проблему», «ищи аналогию» и др.) способен приобретать новые знания и умения на высоком уровне интереса к поставленной проблеме [6].

Рассмотрим приемы формирования мотивации к изучению информационных технологий у курсантов с помощью включения в курс информатики эвристических заданий на примере темы «Вычислительные основы информационных технологий» [7].

На одном из практических занятий предлагаем систему эвристических задач, некоторые из которых приведем в данной работе с методическими указаниями к их выполнению.

Пример 1. Найти основание p системы счисления и цифру n, если верно равенство: $33m5n+2n443=55424$. Пример выполнен в системе счисления с основанием p, m – максимальная цифра в этой системе [8].

При решении данной задачи используется прием «Модификация» – это эвристический прием преобразования чего-либо. Он характеризуется появлением новых свойств у объекта, нового выражения, которое тождественно равно данному, однако является более удобным для выполнения последующих преобразований [6].

Курсантам дается эвристическая подсказка: модифицируй (изменяй, преобразуй с появлением новых свойств). Использование данной подсказки позволяет записать предложенное в задании сложение столбиком:

$$\begin{array}{r} +\begin{array}{r} 33m5n \\ 2n443 \end{array} \\ \hline 55424 \end{array}$$

После этого становится очевидным, что основание системы $p > 6$, так как присутствует цифра 5. Сложение в младшем разряде дает: $n + 3 = 4$. Отсюда $n = 1$. Сложение во втором разряде слева дает: $5 + 4 = 12_p = (1 \cdot p + 2)_{10} = 9_{10}$

Отсюда следует, что $p = 9 - 2 = 7.$ Наибольшая цифра в семеричной системе – 6. Значит $m = 6$. Если теперь подставить в данное выражение вместо букв соответствующие им цифры: $n = 1,$ $m = 6$ и выполнить сложение в семеричной системе счисления, то получится сумма, данная в условии задачи.

Пример 2. В какой системе счисления выполнено следующее сложение?

$$\begin{array}{r} 756 \\ +\ 307 \\ 2456 \\ 24 \\ \hline 3767 \end{array}$$

Решение задачи из примера 2 рекомендуется искать, используя метод гипотез. Курсантам предлагается сконструировать версии ответов на поставленный вопрос в задании. Вопросы преподавателя, звучащие как: всегда ли? правильно ли? что будет, если...? порождают часто различные гипотезы обучаемых, которые в дальнейшем обсуждаются.

Курсанты отмечают, что основание системы $p > 8$, и предполагают, что оно меньше 10, поскольку нет буквенных цифр, а правилам десятичной арифметики данный пример не удовлетворяет.

Они выдвигают гипотезу о том, что $p = 8$ или $p = 9$, и выполняют сложение младших разрядов в десятичной системе:

$$6 + 7 + 6 + 4 = 23_p = X7_p$$

В системе с основанием *p* это двузначное число с младшей цифрой 7 и неизвестной первой цифрой *X* слева. После перевода числа 23_{10} в восьмеричную и девятеричную системы, курсанты получают:

$$23_{10} = 27_8 = 25_9$$

Становится очевидным, что подходит вариант $p = 8$. Проверяя выполнение сложения других разрядов в восьмеричной системе, курсанты убеждаются, что предположение, сделанное ими, правильное. Ответ: $p = 8$.

В процессе решения данного задания курсанты предлагают исходные позиции или точки зрения на проблему, усваивают разнонаучный, разноплановый подход к конструированию гипотез, учатся наиболее полно и четко формулировать варианты своих ответов на вопросы, опираясь на логику и интуицию.

Приемы, связанные со стимулирующим влиянием содержания учебного материала, позволяют продемонстрировать необходимость изучения нового материала, значимость его в различных сферах жизни сотрудников ОВД. Поэтому в курсе «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» используем системы профессионально ориентированных заданий, что позволяет показать курсантам связь учебного материала по информатике с реалиями жизни и представить его практическое значение в профессиональной деятельности.

Пример 3. При изучении темы «Проектирование и обработка баз данных» предлагаем обучаемым такое задание: по данным ориентировок на разыскиваемые лица, предоставленные на сайте http://фсин.рф/criminal, средствами системы управления базами данных MS Access спроектируйте и создайте базу данных с именем «Ориентировки» [9].

База данных должна состоять из трех таблиц, имеющих такие имена:

1) «Личные данные» (первое поле – Код (тип данных – Счетчик), остальные поля выберите самостоятельно из ориентировок, тип поля задайте самостоятельно);

2) «Данные о судимости» (поля – код (тип данных – Счетчик), фамилия, имя, отчество, статья УК РФ, срок осуждения);

3) «Особые приметы» (поля – код (тип данных – Счетчик), фамилия, имя, отчество, словесный портрет, особые приметы, кличка).

Внимание! При выполнении задания во всех создаваемых таблицах рекомендуется в качестве первичного ключа использовать код разыскиваемых лиц (поле «Код»). Это можно сделать с помощью такой последовательности действий: щелкните правой кнопкой мыши на имени поля «Код» и выберите опцию «Ключевое поле».

1. Откройте Microsoft Access и создайте новую базу на рабочем столе с названием «Ориентировки».

2. Создайте структуру таблиц в режиме «Конструктор». Для этого щелкните по иконке «Режим» на вкладке «Поля» и выберите команду «Конструктор», сохранив при этом таблицу под соответствующим именем.

В режиме конструктора таблиц создайте соответствующую структуру каждой таблицы.

Установите для каждой таблицы размер шрифта – 14, цвет символов – темно-синий.

Внимание! При создании структуры каждой таблицы для всех полей продумайте и задайте соответствующую размерность полей. Это можно сделать с помощью такой последовательности действий:

3. Оформите связи между таблицами базы данных «Ориентировки».

Для создания связей между таблицами выполните следующие действия.

1. Закройте все открытые таблицы базы данных.

2. Выберите команду «Схема данных» на вкладке «Работа с базами данных».

3. В диалоговом окне «Добавление таблицы» последовательно выделите название каждой из трех таблиц и нажмите кнопку «Добавить» или дважды щелкните по названию таблиц. После этого закройте диалоговое окно.

4. Для того чтобы установить связи между полями, выберите поле в одной таблице и переместите его на соответствующее поле второй таблицы.

Выберите поле «Код» из таблицы «Личные данные» и переместите его на поле «Код» из таблицы «Данные о судимости».

В появившемся диалоговом окне «Изменение связей» отметьте «Обеспечение целостности данных», «Каскадное обновление связанных полей» и «Каскадное удаление связанных полей». Тип отношения должен быть указан «один-к-одному».

Выберите поле «Код» из таблицы «Личные данные» и переместите его на поле «Код» из таблицы «Особые приметы».

В появившемся диалоговом окне «Изменение связей» отметьте «Обеспечение целостности данных», «Каскадное обновление связанных полей» и «Каскадное удаление связанных полей». Тип отношения должен быть указан «один-к-одному».

После создания связей закройте окно «Схема данных», предварительно его сохранив.

4. Заполните таблицы конкретными данными.

Таблица 1 отображает личные данные обо всех разыскиваемых лицах.

Таблица 2 содержит конкретные данные о судимости разыскиваемых лиц.

Таблица 3 содержит информацию об особых приметах разыскиваемых лиц.

Внимание! Если данные не вмещаются в поле, то увеличьте в свойствах поля длину вводимого текста, а также четко и лаконично излагайте мысль.

5. Осуществите сортировку и отбор данных в созданных Вами таблицах.

А. Отсортируйте таблицу «Личные данные» по полю Фамилия, Имя.

Б. Отсортируйте таблицу «Данные о судимости» по полю «Срок осуждения».

В. Используя фильтр, выведите на экран записи, содержащие фамилии, имена, отчества преступников, имеющих гражданство Украины.

6. Создайте запрос «Осужденные» на выборку записей из таблицы «Данные о судимости» о преступниках, которых осудили на срок более одного года.

7. Создайте запрос «Сбежавшие» на создание таблицы с записями из таблицы «Данные о судимости» о преступниках, сбежавших из мест лишения свободы.

8. Создайте форму для базы данных «Розыск».

9. Создайте отчет для стенда «Внимание, розыск!» на основе таблицы «Дактилоскопические данные» с информацией о преступнике (фамилия, имя, отчество, фото, особые приметы).

Все данные, которые мы используем в заданиях, являются официальными и соответствуют практической деятельности органов внутренних дел. При выполнении заданий курсанты учатся анализировать и систематизировать представленную информацию, проектировать базу данных, оформлять связи между таблицами, выполнять сортировку и фильтрацию данных, составлять запросы и отчеты, создавать формы для базы данных, используя программное средство MS Access. При выполнении таких заданий должна реализовываться самостоятельная работа как составляющая системы организации учебного процесса в присутствии преподавателя и под его контролем [5].

Формирование учебной мотивации осуществляем также, используя занимательность изучаемого материала. Для этого включаем в курс информатики загадки, ребусы, кроссворды, дидактические игры. Стимул игры позволяет активизировать деятельность обучаемых. Работа над игровыми задачами побуждает курсанта к анализу предложенного задания, поиску способов его решения, построению траектории его выполнения, в учебных и познавательных целях содействует проведению анализа решения с целью обобщения задачи, получению полезных выводов из решения.

Приведем примеры игровых заданий, которые предлагаются курсантам при изучении темы «Вычислительные основы информационных технологий».

Пример 4. Решите задания, найдите ответ на каждое из них в таблице и составьте из полученных слов достаточно известное высказывание.

1. В саду 100q фруктовых деревьев, из них 33q яблони, 22q груши, 16q слив и 17 q вишен. В какой системе счисления посчитаны деревья?

2. Трехзначное число, записанное в системе счисления с основанием 3, при перестановке крайних цифр становится числом, выражающим то же количество, но уже в системе счисления с основанием 4. Найдите это число.

3. Найдите среднее арифметическое следующих чисел:

$$10010110_2,\ 1100100_2,\ 110010_2$$

Результат переведите в десятичную систему счисления.

4. Найдите среднее арифметическое следующих чисел:

$$226_8,\ 64_{16},\ 62_8$$

Результат переведите в десятичную систему счисления.

5. Выполните операцию сложения над двоичными числами 10010011+101101.

6. Выполните операцию вычитания над двоичными числами 100001000-10110011.

7. Выполните операцию умножения над двоичными числами $111110 \cdot 100010$

8. Выполните операцию деления над двоичными числами 111010001001:111101.

кто	тот	компьютером	владеет	.
1010101	11000000	10101	100_{10}	211
информацией	,	миром	-	интернетом
111101	100000111100	9	1000110	11000

Ответ: «Кто владеет информацией, тот владеет миром».

Правильно решив задания, предложенные в примере 4, курсанты получают правильный ответ: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». Автора данной фразы можно определить, правильно решив задание из следующего примера (см. пример 5).

Пример 5. Какое из чисел $300{,}05_8$, $222{,}012_4$, $101{,}011_2$ уменьшится в 8 раз при переносе запятой влево на три знака?

Аристотель	Ротшильд	Сократ
$300{,}05_8$	$101{,}011_2$	$222{,}012_4$

Ответ: «Ротшильд».

После этого преподаватель кратко рассказывает обучаемым исторический материал, касающийся данной фразы. О том, каким образом данная фраза стала знаменитой и как разведение почтовых голубей (единственное увлечение Ротшильдов) однажды позволило им сделать целое состояние и стать обладателями значительной части британской экономики.

Выводы. Нами описаны некоторые методические приемы формирования познавательных мотивов курсантов, которые мы используем на занятиях по курсу «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Одним из важнейших способов формирования устойчивой мотивации к обучению является использование на занятиях разработанных нами систем эвристически ориентированных профессионально ориентированных заданий. Дополнительным средством является занимательность изучаемого материала: включение в ход занятия тематических загадок, ребусов, кроссвордов, дидактических игр.

Литература:

1. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
2. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. М. - 2000. – 176 с.
3. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Изд-во «Вища школа», 1987. - 223 с.
4. Шипанова Е.В. Модельное представление многомерного психологопедагогического инструментария для формирования мотивационноориентированной образовательной среды / Е.В. Шипанова, М.А. Родионов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 22. – С. 237 – 239.
5. Агаева А.В. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. / Агаева А.В. [и др.] – Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева. – 2011. – 338 с.
6. Скафа О.І. Евристичне навчання математики: комп'ютерно-орієнтовані уроки: навчально-методичний посібник / О.І. Скафа, О.В. Тутова. – Донецьк: ДонНУ, 2013. – 399 с.
7. Тутова О.В. Методическая система эвристического обучения информатике в высшей школе / О.В. Тутова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. –2019. – № 2. – Том 5 (71). – С. 38-46.
8. Теория и методика обучения информатики [Электронный ресурс]. http://docme.ru/doc/923865/teoriya-i-metodika-obucheniya-informatike (дата обращения: 15.08.2019).
9. Тутова О.В. Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие / О.В. Тутова. – Симферополь: Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, 2018. – 120 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Гущин Алексей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородская государственная консерватория
имени Михаила Ивановича Глинки» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассмотрены перспективные направления развития профессионального образования в информационном обществе, выявлены проблемы, которые решает система профессионального образования на этапе формирования цифрового общества.

Ключевые слова: профессиональное образование, информатизация профессионального образования, цифровая экономика.

Annotation. The article discusses promising areas of education development in the digital economy, identifies problems that the vocational education system solves at the stage of the formation of a digital society.

Keywords: vocational education, informatization of vocational education, digital economy.

Введение. Профессиональное образование, как и российское общество за последние два с не большим десятилетия, прошло сложный период кардинальных изменений. В начале девяностых годов прошлого столетия отечественное образование претерпело время стабилизации, в середине девяностых время реформирования и с конца девяностых годов - до настоящего времени развития, модернизации и информатизации. И если развитие образования при реализации ряда внутренних модификаций на базе введения инноваций, рассчитывало на сохранение достигнутого качества системы образования то модернизация и информатизация вызвала острую необходимость глубокой содержательной и деятельностной трансформации не только от системы образования в целом, но и от профессионального образования в частности.

Изложение основного материала статьи. Вопросами информатизации в сфере профессионального образования всегда занимались не только ученые: педагоги, социологи, психологи, дидакты, специалисты по информатике и вычислительной технике, методисты, но и практические сотрудники системы профессионального образования: руководители учебных заведений, методисты, преподаватели, мастера производственного обучения и сами студенты.

В ближайших перспективах развития информатизации профессионального образования, большинство специалистов представляют себе учебную аудиторию, как учебную медиа-лабораторию, содержащую несколько много аппаратных пользовательских мест, оснащенных специализированным программным обеспечением, аудио и видеосистемами подключённых к глобальным телекоммуникационным сетям, обеспечивающих проведение онлайн и офлайн индивидуальных и групповых учебных действий одновременно, а также организацию индивидуально-групповой проектной деятельности обучающихся. Роль педагога профессионального обучения в данном процессе обучения состоит в эффективном управлении деятельностью обучающихся и оказании им необходимой консультационной помощи. Всё это даст педагогу профессионального обучения совершенно новые возможности демонстрации сложных явлений, процессов и понятий, доступа к самым различным базам данных и научно-профессиональным и образовательным сетевым сообществам и т.д. Специализированные программные комплексы управления учебным и дидактическим процессом позволят ему лучше отслеживать качество усвоения пройденного материала и формирования необходимых общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Еще в начале двадцать первого века в своих работах Е. Полат пишет: - «Информатизация образования создает предпосылки для широкого внедрения в педагогическую практику психолого-педагогических разработок, позволяющих интенсифицировать учебный процесс, реализовать идеи развивающего обучения, в том числе в рамках новых моделей. Развитие методов и организационных Форм обучения обусловлено возможностями информационных технологий как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового средства обучения» [3].

Современные разноуровневые программы информатизации профессионального образования выделяют следующие основные этапы:

1. Массовое освоение средств информационно-коммуникационных технологий; научно-исследовательская деятельность по изучению и разработке новых методов и организационных форм педагогической работы, новых составляющих содержания профессионального образования;

2. Энергичное овладение и фрагментарно-оптимальное внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс преподавания традиционных учебных дисциплины и на данной основе - массовое овладение педагогами новыми организационными формами и методами учебно-методической работы; практическая постановка проблемы о кардинальном пересмотре образовательного контента, традиционных методов и форм учебно-воспитательной работы;

3. Решительная реорганизация содержания профессионального образования на всех его этапах, определенная процессами информатизации общества, смена учебно-методической основы учебного процесса, обязательное освоение педагогами профессионального обучения обширного спектра взаимодополняющих и конкурирующих организационных форм и методов обучения, поддерживаемых соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий [2].

Применительно к современному педагогическому процессу информатизация образования обозначает включение нового в содержание, цели, формы и методы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности педагога профессионального обучения и обучающегося. Поэтому основными направлениями и объектами информационных преобразований в профессиональном образовании выступают:

- разработка стратегий развития и IT-концепций профессиональных образовательных учреждений и совершенствование систем управления на их основе;
- разработка и применение информационно-коммуникационных технологий обучения, воспитания, мониторинга образовательного процесса и повышение на их основе качества подготовки специалистов;
- проектирование новых моделей образовательного процесса, разработка учебно-методического обеспечения, обновление содержания (контента) учебных программ нового поколения и обеспечение на их основе качества обучения и воспитания;
- разработка и внедрение здоровье сберегающих технологий обучения и обеспечение на их основе экологической и психологической безопасности обучающихся [1].

По характеру вклада в науку и исследовательскую практику процессы информатизации профессионального образования можно разделить на теоретические и практические.

К теоретическим относятся новые гипотезы, концепции, подходы, направления, классификации, закономерности, принципы в методике преподавания, обучении и воспитании, полученные в результате научно-исследовательской деятельности, положенные в основу информационных процессов.

К практическим – новые правила, методики, программы, алгоритмы, рекомендации в области дидактики, теории воспитания, демонстрационная аппаратура, технические средства обучения, обучающие и контролирующие устройства, аудиовизуальные средства и т.д.

Причем управление процессами информатизации в системе профессионального образования предполагает решение сложного комплекса задач: введение нового в цели педагогического образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку и внедрение новых концепций и технологий управления и т.д.

С точки зрения интересов современного информационного общества качество профессионального образования представляет собой сложную категорию, имеющую социально-системные, цивилизационные, культурные, образовательно-педагогические, национально-эстетические, личностные критерии измерения. В целом качество образования есть совпадение цели образования, устанавливаемой через модель качества человека. Оно должно быть зависимо от действия механизмов закона опережающего, перспективного развития качества человека как личности как профессионала, качества общественного интеллекта и образовательных систем в обществе.

Условие эффективного управления информационным развитием образования и общества это непрерывный мониторинг качества образования, и постоянное слежение за происходящими изменениями его важнейших свойств в целях принятия адекватных и своевременных управленческих решений касающихся необходимых коррекций образовательного процесса и организованных для него условий на основе оценки, анализа, прогноза и истолкования собранной информации.

Анализ аспектов информатизации общества и образования, показывает, что происходящие трансформации динамических процессов всех сфер деятельности человека, ставят перед системой профессионального образования важнейшую задачу научно-практической разработки, создания и внедрения в практику педагогической деятельности совершенно новых «информационных» технологий обучения основанных на постоянно возрастающих возможностях современных средств информационно-коммуникационных технологий.

Поэтому информатизация профессионального образования становится настоятельным явлением информационной эпохи развития общества, приоритетной задачей государственного значения, одним из ведущих направлений развития России.

Распоряжением правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года утверждена Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которая направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышение благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за ее пределами.

Цифровая экономика представлена следующими уровнями, которые в тесном взаимодействии влияют на жизнь граждан и общества в целом:

- рынки и отрасли экономики, где осуществляется взаимодействие конкретных субъектов;
- платформы и технологии, где формируются компетенции для развития рынков и отраслей экономики;
- среда, которая создает условия для развития платформ и технологий и эффективного взаимодействия субъектов рынков и отраслей экономики и охватывает нормативное регулирование, информационную инфраструктуру, кадры и информационную безопасность.

Сфера профессионального образования всегда была и остается ключевой и перспективной миссией глобальной конкуренции государств за экономическую мощь и политическое влияние. Программой «Цифровая экономика Российской Федерации» определены цели и задачи, решение которых является необходимым условием, чтобы Россия оставалась полноценным, самостоятельным и уважаемым участником мирового сообщества[6]. Программой предусмотрено следующие направления:

1. Создать систему описаний компетенций цифровой экономики, интегрированную в национальную систему квалификаций, взаимосвязанную с профессиональными стандартами и образовательными стандартами и международными стандартами Ворлскиллс.
2. Создать систему цифровой фиксации персональных траекторий развития граждан, включающей запись трудовых и образовательных процессов и отношений.
3. Создать нормативную базу («Цифровой трудовой кодекс») и инфраструктуру гибкой, в том числе – дистанционной занятости.
4. Разработать и внедрить вариативные системы аттестации, адекватные задачам цифровой экономики.

5. Обеспечить преемственность по уровням образования (общее – среднее профессиональное – высшее) и с трудоустройством, содержания и численности (выпуск – набор) по ключевым компетенциям, необходимым для цифровой экономики.

6. Создать условия для включения в образовательный процесс продуктивной деятельности и деловой активности, участия в нем представителей предприятий, содействуя ему работодателей.

7. Обеспечить эффективное персонифицированное использование для каждого обучающегося всех образовательных ресурсов.

8. Реализовать приоритеты цифровой экономики в системе общего образования и программах дополнительного образования детей.

9. Сформировать систему профессионального образования в соответствии с требованиями цифровой экономики.

10. Модернизировать систему дополнительного профессионального образования и обеспечить ее взаимодействие с ключевыми категориями потребителей.

11. Реализовать комплекс мер по стимулированию освоения гражданами компетенций цифровой экономики [5, 6].

Профессиональное образование в контексте цифровой экономики становится связующим звеном, которое предполагает следующие взаимосвязанные направления: формирование выпускника, образовательных стандартов, образовательных программ, систем оценивания, содержания профессионального образования, методов и способов образовательной деятельности по всей структуре образовательного процесса.

Специфическими задачами системы профессионального образования является установка связи с бизнес-структурами и предприятиями, которыми предоставлена возможность[7, 8]:

- инициативно разрабатывать инновационные профессиональные программы, проекты и вносить их на рассмотрение в Минобрнауки России;
- проводить независимую экспертизу проектов и профессиональных программ;
- участвовать в общественном обсуждении проектов и профессиональных программ в период их размещения на сайте;
- участвовать в подготовке кадров в своих интересах путем целевого обучения;
- создавать центры сертификации квалификаций.

Для эффективного использования человеческого потенциала в интересах цифровой экономики необходима возможность широкого слоя населения получать новые знания и компетенции. Непрерывное образование становится необходимостью для успешной деятельности, так как будет постоянно происходить обновление профессиональных стандартов и повышения качества оценки профессиональных квалификаций, базирующихся на анализе деятельности человека в информационной среде.

Выводы. В условиях модернизации профессионального образования, решающее значение приобретает нахождение соответствующих технологий. Современная образовательная практика, нуждается в совершенствовании и оптимизации процесса передачи возрастающего объема информации. В связи с этим подтверждается необходимость перехода обучения на качественно новый уровень, базирующийся на создании и развитии принципиально нового информационного обеспечения профессионального образования. Информатизация профессионального образования должна иметь тенденцию опережающего развития по сравнению с другими направлениями общественной и профессиональной деятельности, поскольку именно там закладываются профессиональные, общекультурные, социальные и психологические предпосылки развития современного информационного общества.

Литература:

1. Гущин А.В. Особенности развития информационно-технологического обеспечения электронного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.

2. Гущин А.В. Методология развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования. Монография. Н. Новгород 2014 г.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.

4. Петров А.Ю, Петрова Н.С., Филатова О.Н., Васильева Н.В. Дуальная система в профессиональном образовании при сетевом взаимодействии профессиональной образовательной организации и предприятия. Нижний Новгород, 2018.

5. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на период 2017-2030 года.

6. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июня 2017 года №1632-р.

7. Филатова О.Н., Васильева Н.В., Фирсов М.В. Профессиональное обучение в контексте цифровой экономики // Проблемы современного педагогического образования. – 2018 – Вып. 58. – Ч.2.

8. Шобонов Н.А. Нормативно правовое регулирование и ценностно-смысловые ориентиры информационной открытости общеобразовательной организации // Народное образование. – 2015 - №5.

УДК 786.2.071.5-057.874

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

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО

Аннотация. В статье рассматриваются методы, приёмы и формы формирования творческой активности старших школьников на уроках фортепиано в детской музыкальной школе. Подчёркивается, что творческий процесс обучения игре на инструменте осуществляется с учётом познавательных интересов и потребностей обучающихся, моделируется в зависимости от индивидуальности личности, её творческих способностей, уровня развития технических навыков игры, накопленного исполнительского опыта, тезауруса.

Ключевые слова: формирование, творческая активность, старшие школьники, уроки фортепиано, детская музыкальная школа.

Annotation. The article discusses the methods, techniques and forms of the formation of creative activity in older schoolchildren in piano lessons at a children's music school. It is emphasized that the creative process of learning to play the instrument is carried out taking into account the cognitive interests and needs of students, is modeled depending on the personality of the person, her creative abilities, level of development of technical skills of the game, accumulated performing experience, thesaurus.

Keywords: formation, creative activity, older schoolchildren, piano lessons, children's music school.

Введение. Модернизация системы дополнительного образования требует нового подхода к организации музыкального образования в детских музыкальных школах и школах искусств. В связи с этим возрастает необходимость внедрения в музыкальную практику эффективных методов, приёмов и форм формирования творческой активности старших школьников на уроках фортепиано в ДМШ. Рассмотрим методические основы формирования творческой активности старших школьников на уроках фортепиано в ДМШ.

Изложение основного материала статьи. В работах Л. Выготского, А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Б. Теплова освещаются психологические познавательные процессы и качества личности, необходимые для эффективного развития творческой деятельности. С педагогической точки зрения творчество рассматривается в трудах В. Андреева, М. Скребцовой, Л. Столяренко, В. Сухомлинского. Музыкальное творчество как теоретическая проблема и её решение на практике нашло отражение в работах Л. Баренбойма, Б. Брылина, З. Кодая, К. Орфа. Музыкальные концепции учёных направлены на развитие творческой деятельности детей, стимулирование их мышления, художественно-познавательной деятельности.

Музыкантами-педагогами А. Гольденвейзером, К. Игумновым, Г. Коганом, В. Лензиным, Е. Либерманом, Б. Миличем, В. Михелисом, Г. Нейгаузом разработаны теоретические и практические аспекты проблемы обучения игре на фортепиано старших школьников в ДМШ. Осуществлённый нами анализ свидетельствует о том, что недостаточно разработанной остаётся проблема формирования творческой активности старших школьников на уроках фортепиано в ДМШ.

В научной литературе подчёркивается своеобразие творческой деятельности на уроках фортепиано, которое зависит от многих факторов: психологических, личностных качеств, возрастных особенностей школьника, жизненного опыта, умения сосредотачиваться на задании, планировать свою работу, а также от характера взаимоотношений с педагогом. Важно на уроках фортепиано создавать каждому обучающемуся условия для активного самовыражения в творчестве, независимо от его индивидуальных способностей и возможностей.

Эффективность обучения обеспечивается системой методов и средств педагогического воздействия, которые способствуют раскрытию творческого потенциала старших школьников на уроках фортепиано. На каждом занятии моделируется творческий процесс в зависимости от индивидуальности обучающегося, его творческих способностей, уровня развития технических навыков игры на фортепиано, накопленного исполнительского опыта, тезауруса, а также настроения и физического состояния. Огромную роль в формировании творческой активности обучающихся имеют накопленные знания о музыкальном искусстве, жанрах, стилях, о жизни и творчестве различных композиторов, пианистов-исполнителей, полученные в младших и средних классах ДМШ. При использовании учителем на уроках фортепиано разнообразных форм, методов и приёмов обучения музыкальное творчество для старших школьников приобретает личностный характер.

Творческая работа на уроках фортепиано строится с учётом таких видов музыкальной деятельности, как восприятие, исполнительство, сочинение. Задания на свободное оперирование музыкально-слуховыми представлениями в ладу, на осуществление анализа музыкальной формы, средств музыкальной выразительности изучаемого произведения, на развитие навыков самостоятельного переноса знаний из музыкальной области в другой вид искусства позволяют активизировать творческие способности школьников. Важно стимулировать художественно-познавательную активность обучающихся к восприятию и исполнительству, обеспечивать творческую атмосферу на уроках фортепиано для дальнейшего приобретения знаний.

Наряду с творческим методом, целесообразно применять и методы объяснения, рассказа, иллюстрирования музыкального произведения, что позволит помочь обучающимся свободно оперировать теми представлениями, которые они получают на уроках фортепиано. На наш взгляд, чтобы у школьников не исчез интерес к музыке и желание музицировать, необходимо выбрать такой художественный репертуар и приёмы обучения, которые максимально пробудили бы познавательные потребности у старших школьников и вызвали бы у них желание результативной деятельности.

Развитие творческой активности старших школьников тесно связано с раскрепощением их от обязательного заучивания, запоминания, от того, что они должны всегда помнить об определенных правилах игры на фортепиано, которые надо знать и соблюдать. Важно предоставить большую свободу обучающимся

для проявления своего «Я», осуществления пусть небольших, но своих замыслов [1].

Так, например, перед разучиванием аллеманды и менуэта из «Французской сюиты» си минор И. Баха учитель исполняет произведения на фортепиано, а затем предлагает обучающемуся охарактеризовать музыку и рассказать, с какими образами она ассоциируется. Для характеристики музыки можно воспользоваться словарём В. Ражникова. После этого необходимо рассмотреть репродукцию картины Дж. Тьеполо «Менуэт» и поделиться впечатлениями о том, чем созвучна она одному из музыкальных произведений, а затем словесно нарисовать свою картину к музыкальным пьесам «Менуэт» и «Аллеманда». Далее проанализировать темп, динамику, регистры, количество частей произведений, фразировку, познакомить обучающихся с музыкальной темой и с формой. В ходе разбора текста аллеманды и менуэта следует сделать сравнительный анализ особенностей их исполнения, учить текст в медленном темпе, просмотреть видеозапись исполнения этих танцев и проанализировать интонационную природу произведений в соответствии с танцевальными движениями.

Использование на уроке фортепиано приёма «если бы» К. Станиславского [2] позволит расширить ассоциативный фонд у обучающихся, их музыкальный опыт. Особенно велика роль этого приёма при установлении ассоциаций с тембральными красками музыкальных произведений разных жанров, он порождает в творческом воображении образные представления и вызывает поиск новых звуковых исполнительских решений. Например, ученику можно предложить представить звучание клавесина, струнного квартета, симфонического оркестра при игре аллеманды и менуэта из «Французской сюиты» си минор И. Баха и попытаться найти необходимое звучание на фортепиано.

На наш взгляд, для развития мотивационной направленности обучающихся на музыкально-творческую деятельность в ходе работы над произведениями сонатной формы наиболее эффективно проводить разбор и подробный анализ, составить схему частей, проанализировать средства музыкальной выразительности, приёмы звукоизвлечения той или иной фразы, использовать метод показа, попросить обучающихся исполнить свою интерпретацию и выразить собственное отношение к созданному ими художественному образу.

Для формирования эмоционально-ценностного отношения к музыкально-творческой деятельности обучающимся можно предложить выбрать одну из трёх прослушанных пьес («Элегия» С. Рахманинова, «Песнь жаворонка» П. Чайковского, «Юмореска» И. Шамо), которую они хотели бы исполнить, а затем обосновать свой выбор.

В качестве домашнего задания школьники должны самостоятельно ознакомиться с творчеством тех композиторов, чьи произведения они изучали, и подготовить презентацию из репродукций картин, фотографий скульптур и архитектурных сооружений, созвучных пьесе. На уроке обучающиеся демонстрируют собранный материал, сопровождая его исполнением музыкального произведения. В ходе проведения такого рода работы у старших школьников накапливается музыкальный опыт, расширяется музыкальный кругозор.

Для освоения выразительно-смысловых значений музыкальной информации при освоении учебного репертуара следует проводить работу над звуком, интонированием мотивов, фразировкой и динамикой. Только после этого приступать к формированию технических навыков.

Для развития способности накапливать идеи в сфере музыкального творчества, анализировать, сравнивать, обосновывать свои действия в инструментально-исполнительской деятельности необходимо учителю продемонстрировать обучающимся правильный способ исполнения музыкального произведения на инструменте, а затем предоставить школьникам возможность воспроизвести его самостоятельно и прокомментировать получившуюся версию. Интерпретатор должен проникнуться авторским замыслом и чувством, внутренне согласиться с композитором. В процессе освоения идеи произведения музыкант-исполнитель создаёт в воображении свой образ.

На одном из занятий проводилась работа над «Романсом» Р. Глиэра, кантиленного по характеру. После прослушивания произведения обучающаяся определила, что это медленная пьеса, певучего характера, её мелодия развивается свободно и плавно, а отличает её от музыки других жанров колорит мелодии и её гармоническое сопровождение. По сути, сама мелодия – это широко льющаяся лирическая песня, пронизанная ярким жанровым колоритом. При сохранении волнообразной динамики внутри коротких фраз необходимо добиться общего разворота динамической напряжённости к предрепризным тактам. Важно пояснить, что простой ритмический рисунок пьесы не может быть передан лишь элементарной точностью воспроизведения длительностей, а эмоциональное восприятие мелодии должно сосредоточиться на её декламационном образном строе. При работе над второй частью произведения показываем применение педализации в пьесе. В качестве домашнего задания предлагаем продолжить работу над разбором этого произведения.

Творчество школьников связано с самостоятельными действиями, с умением оперировать знаниями, навыками, применять их в ранее неизвестных условиях, в новых видах практики. Оно предполагает непременное условие – отказ от стереотипных представлений.

На уроках фортепиано широко используются такие творческие задания, как чтение с листа, транспонирование, импровизация, подбор по слуху, сочинение.

Для чтения с листа лучше предложить обучающимся несложные небольшие пьесы из репертуара младших классов ДМШ, такие задания активизируют внимание, развивают музыкальный слух, открывают путь к творчеству и самовыражению.

Одним из эффективных приёмов формирования творческой активности школьников является транспонирование. Для транспонирования на м.2. и б.2 мы использовали Этюды К. Черни [4].

Следующее задание направлено на развитие способности выполнять разные виды *импровизации* в сфере музыки. Обучающимся предлагается сыграть тему главной партии из произведения крупной формы и создать свою ритмическую импровизацию главной партии [5].

Большую помощь в формировании творческой активности у старших школьников оказывает *подбор по слуху*. Это помогает обучающимся наладить связь между слухом и ориентировкой на клавиатуре. При подборе мелодии по слуху на инструменте желательно, чтобы педагог поддерживал игру обучающегося аккомпанементом. Полезно играть предложенные мелодии в разных регистрах, от любых белых и чёрных клавиш. Это способствует более свободному «общению с клавиатурой», развивает музыкальный слух, образное мышление, превращает занятия на инструменте в увлекательную игру.

Подбор по слуху использовали как один из видов работы для более углубленного изучения музыкальных жанров. Из учебного пособия для музыкальной школы А. Маклыгина «Импровизируем на фортепиано. Фактурные рисунки» [3] на уроке использовались фактурные клише танцевальных жанров. Изучив различные виды ритма и особенности танцевальных жанров (менуэта, вальса, мазурки, польки), обучающиеся сочиняли восьмитактовые мелодии.

Для развития способности создавать музыку, творчески применять теоретические знания даём задание самостоятельно подобрать на фортепиано любимые эстрадные мелодии с гармоническим сопровождением. Такого рода деятельность всегда приносит обучающемуся огромную радость, поэтому преподаватель должен относиться к ней особенно бережно и заботиться о том, чтобы и в дальнейшем сохранять и постоянно включать её элементы в учебный процесс. Кроме того, обучающимся необходимо было исполнить главную партию сонаты (сонатины) из своего учебного репертуара и подобрать к ней аккомпанемент. Для подбора аккомпанемента школьниками использовались различные ладовые аккорды, функциональные обороты, гармонические фигурации.

Следующее творческое задание – сочинение музыкальных образов на поэтические тексты. Его цель – развивать умение у обучающихся сочинять музыкальные образы на сюжеты поэтических текстов. Предлагается два поэтических текста (фрагменты стихотворений А. Пушкина) – «Цветок», «Зимняя дорога». На один из них по выбору обучающийся должен сочинить небольшое музыкальное произведение (пьесу), оформить своё сочинение в нотной записи, а затем исполнить его. В результате выполнения данного задания мы выявили у большинства обучающихся высокий уровень восприятия поэтических образов и умения воплощать их в звучании музыкального инструмента.

К конкурсу на лучшее музыкальное сочинение в качестве домашнего задания обучающимся было предложено сочинить пьесу к картине С. Шишко «Поздняя осень», на выполнение задания было дано три недели, а затем провели конкурс собственных произведений в виде небольшого классного концерта. Школьники продемонстрировали умение художественно-коммуникативного общения, исполнили свои музыкальные произведения эмоционально, проникновенно. По мере накопления музыкального опыта у старших школьников развиваются навыки самостоятельной работы над художественным репертуаром.

Для успешного формирования творческой активности старших школьников на уроках фортепиано, по нашему мнению, необходимо использовать целый комплекс педагогических воздействий, среди них такие как:

1. Отбор художественного репертуара должен быть нацелен на развитие конкретных творческих навыков у того или иного старшего школьника в зависимости от его индивидуальности.
2. Использовать активные формы работы, способствующие созданию на уроке атмосферы творческой активности (импровизация, подбор по слуху, сочинение, читка с листа, транспонирование).
3. В зависимости от видов музыкальной деятельности следует выбирать наиболее эффективные приёмы демонстрации образцов творчества.
4. Каждый урок фортепиано должен быть насыщен творчеством, с постепенным усложнением творческих заданий.
5. Исходя из основной темы занятия, определить рациональные пути внутреннего взаимодействия различных видов музыкальной деятельности на каждом уроке.

Особенно важно в старших классах ДМШ сформировать у школьников умение самостоятельно работать над музыкальным произведением. Осознание рекомендаций педагога при работе над аппликатурой, динамикой, фразировкой, формой, характером звуковедения на уроках фортепиано способствует более продуктивному развитию навыков самостоятельной работы в домашних условиях. Тщательная подготовка домашнего задания, дисциплинированность, усидчивость, многократное повторение «сложных мест», бережное отношение к композиторскому тексту позволят быстрее освоить текст музыкального произведения и проникнуть в художественный образ, тогда и возникнет необходимость передать этот образ собственными силами. В ходе самостоятельных занятий постепенно вырабатывается способность к самоконтролю, который в дальнейшем даст возможность самостоятельно достигать поставленных художественных задач.

Необходимо приучать обучающегося слушать себя во время игры, самостоятельно без помощи педагога разучить несложное произведение и показать свою работу на уроке. Это способствует улучшению качества самостоятельной работы обучающегося.

Важно, чтобы старший школьник накапливал исполнительский опыт перед публикой в любой форме, какая ему доступна: играть знакомым, родным, а также на публичных прослушиваниях и концертах. При этом должна сформироваться ответственность за качество исполнения.

Выводы. Итак, творческая работа на уроках фортепиано в ДМШ должна происходить с учетом всех видов музыкальной деятельности, а также свободного оперирования музыкально-слуховыми представлениями в ладу; владения знаниями об основных принципах музыкальной формы; развития навыка самостоятельного переноса знаний из одной области искусства в другую; прочного усвоения сведений об эмоционально-образной стороне средств музыкальной изобразительности.

Формирование творческой активности старших школьников на уроках фортепиано в ДМШ становится эффективнее с использованием активных методов, приёмов и форм обучения. Начиная творчески работать с музыкальным произведением, обучающийся должен быть подготовлен к самостоятельному практическому его освоению: уметь прочитать нотный текст с листа, овладеть техническими и исполнительскими навыками игры на фортепиано, импровизировать, сочинять.

Литература:

1. Воспитание пианиста в детской музыкальной школе / под ред. Б.Е. Милича. – К.: Мистецтво, 1964. – 220 с.
2. Кристи Г.В. Работа Станиславского в оперном театре / Г.В. Кристи. – М.: Просвещение, 1952. – 250 с.
3. Маклыгин А.Л. Импровизируем на фортепиано. Фактурные рисунки: учеб. пособие для музыкальной школы / А.Л. Маклыгин. – М.: Престо, 1999. Вып. 2. – 32 с.
4. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 5-7 классах ДМШ / Б. Милич. – К.: Музична Україна, 1982. – 86 с.
5. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А.П. Щапов. – М.: Классика – XXI, 2001. – 176 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования культуры поведения детей дошкольного возраста. В статье анализируется сущность феномена культуры поведения, обосновывается необходимость формирования основ культуры поведения у детей в период дошкольного детства. В статье рассматриваются основные методы развития морально-нравственных навыков и морального поведения дошкольников как основного фактора формирования их культуры поведения в условиях учреждения дошкольного образования.

Ключевые слова: культура поведения дошкольников, формирование культуры поведения дошкольников, моральное поведение, морально-нравственные качества, поступки, оценка, методы.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of formation of culture of behavior of preschool children. The article analyzes the essence of the phenomenon of culture of behavior, substantiates the need for the formation of the foundations of culture of behavior in children during preschool childhood. The article deals with the main methods of development of moral skills and moral behavior of preschool children as the main factor in the formation of their culture of behavior in the conditions of preschool education.

Keywords: culture of behavior of preschool children, formation of culture of behavior of preschool children, moral behavior, moral qualities, actions, assessment, methods.

Введение. Современные условия развития отечественного социума выдвигают новые требования к организации процесса развития подрастающей личности с самых ранних периодов, которая должна стать самостоятельной, проявлять общественную активность, склонность к саморазвитию, обладать свойствами сознательно относится к себе, стремиться к признанию своей ценности другими, проявлять уважение к окружающим и заслужить его к себе со стороны других. В этой связи перед педагогами и родителями дошкольников возникает потребность в овладении формами, методами и средствами воспитанию культуры поведения детей как базового ценностного качества личности.

Изложение основного материала статьи. Согласно многочисленным психолого-педагогическим исследованиям, дошкольный возраст является наиболее сенситивным для формирования в раннем онтогенезе основ культуры личности и ее ключевых составляющих, таких как культура общения, гигиены, поведения и т.д. Данный период является наиболее благоприятным для решения указанной выше педагогической цели потому, что в его рамках начинают формироваться важные личностные образования, а именно:

- закладываются основы ценностных ориентаций личности;
- возникают первые мировоззренческие представления;
- наблюдается чрезвычайная пластичность психики;
- отмечается высокая эмоциональная восприимчивость;
- появляются такие личностные новообразования, как внутренние этические инстанции;
- формируется самооценка;
- появляется желание быть признанным в кругу сверстников и взрослых.

Вышеназванные характеристики являются определенными базисами, на которых формируются задатки характера и социализации личности маленького представителя общества, его отношение к окружающей действительности, к себе саму, к другим людям. Иными словами, в дошкольный период происходит усвоение ребенком нравственных норм поведения, формирование качеств, которые делают его полноценным человеком.

Детальный анализ психолого-педагогической литературы и реального практического опыта педагогической деятельности учреждений дошкольного образования позволяет утверждать, что формирование культуры поведения у дошкольников в условиях ДОО требует особого подхода педагогов к организации воспитательной работы. Ведь воспитание является одним из главных факторов формирования личности ребенка, благодаря которому реализуется программа его социализации, развиваются естественные индивидуальные задатки и способности.

Говоря о проблеме формирования культуры поведения детей дошкольного возраста, подчеркнем, что культура поведения – это составная часть культуры личности, выступающая внешним проявлением ее духовного богатства и внутреннего мира [2].

По нашему мнению, говоря о феномене культуры личности, невозможно обойти понятие ценностей. На основе теоретического анализа научной литературы можно заключить, что «ценности – это важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами» [4, с. 294]. В свою очередь, моральные ценности представляю собой определенные идеи и явления, имеющие значимость для человека и общества [3, с. 382].

Морально-нравственная сторона культуры поведения предполагает способность человека при построении взаимоотношений с другими проявлять свои чувства социально допустимыми средствами, иными словами, проявлять навыки морального поведения личности.

По мнению В.С. Малахова, моральное поведение в науке рассматривается в широком и узком пониманиях. В широком смысле, поведение является моральным, если согласуется с требованиями морали, ее нормами и ценностями. В узком смысле, собственно моральным является только то поведение, которое основывается на осознанном выборе его субъектом и нацелено на активное утверждение определенных моральных ценностей [6].

Обобщая сказанное, уточним, что моральное поведение необходимо рассматривать как компонент общей культуры поведения личности. В таком случае способность личности в ситуации выбора соблюдать

моральное поведение указывает на высокий уровень развития ее культуры поведения. Таким образом, можно утверждать, культура поведения дошкольников базируется на наличии у них морально-нравственных качеств. В этой связи формирование основ культуры поведения дошкольников должно реализовываться путем развития сознательности, ответственности, уважения и других морально-нравственных качеств.

Для достижения цели по развитию морально-нравственных качеств дошкольников, по нашему мнению, в рамках учебно-воспитательного процесса учреждений дошкольного образования должны использоваться специальные методы обучения и воспитания, направленные на формирование всех компонентов культуры поведения детей, а именно: когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого [2]. Методы, обеспечивающие формирование единства указанных компонентов можно поделить на несколько групп:

1. Методы, направленные на формирование морально-нравственных качеств и морального поведения воспитанников путем выработки опыта поведения согласно моральным нормам и правилам. К данным методам отнесем следующие:

- привлечение ребенка к выполнению определенных правил поведения;
- показ и объяснение способов поведения;
- анализ примеров поведения взрослых, сверстников, литературных героев;
- создание ситуаций, требующих проявления морального поведения (морального выбора).

2. Методы, направленные на формирование морального сознания: обогащение знаний о моральных понятиях, усвоение нравственных представлений, и разъяснение нравственных норм и правил. К данной группе методов относятся следующие:

- прослушивание (чтение) произведений художественной литературы и беседы по их содержанию;
- коллективное обсуждение действий и поступков персонажей;
- рассматривание иллюстративного материала и составление детьми рассказов;
- решение морально-этических проблемных ситуаций;
- дидактические игры и упражнения на решение задач морально-этического содержания;
- использование образцов фольклора;
- игры-драматизации по содержанию художественных произведений;
- конкурсы, викторины;
- решение кроссвордов;
- художественная деятельность;
- проведение этических бесед.

3. Методы стимулирования моральных качеств и чувств:

- вхождение в роль положительного героя художественного произведения;
- дискуссии по оценке поведения и поступков сверстников;
- одобрение моральных поступков со стороны педагогов;
- мотивация к осуществлению моральных поступков [1].

Особое значение среди методов, направленных на развитие морально-нравственных качеств воспитанников и формирование культуры их поведения, имеет применение элементов рефлексивно-эксплицитного метода. Педагогический потенциал данного метода заключается в том, что благодаря ему дошкольники учатся основам самоанализа своих поступков, сосредотачивать внимание на изучении собственного внутреннего мира, анализировать последствия поступков: своих и чужих. Эксплицитная составляющая метода позволяет воспитанникам выразить свои переживания словами, проявить особенности собственного индивидуального мировосприятия.

С целью формирования всех составляющих культуры поведения дошкольников указанные методы целесообразно применять интегрировано, в том числе усиливая их эффект путем использования современных информационно-коммуникативных технологий для визуализации и озвучивания наглядного и тематического материала. Среди указанных методов, ввиду того, что в дошкольном возрасте наблюдается расхождение между знаниями, эмоциональными проявлениями и действиями, именно игровые методы, заключающиеся в проигрывании ситуаций морального выбора поступка, позволяют обогатить жизненный опыт каждого ребенка, повысить уровень социализации, морального сознания, морального поведения и, как следствие, культуры поведения дошкольника.

По мнению Д.В. Шевцовой, результат использования методов будет эффективным при соблюдении следующих требований:

- любой метод (группа методов) должен быть гуманным, не унижающим ребенка и не нарушающим его прав;
- метод должен быть реально осуществимым и логически завешенным. Каждый метод должен быть весомым и значимым;
- для использования метода должны быть заранее подготовлены условия и средства его реализации;
- метод не должен применяться однотипно, шаблонно по отношению ко всем детям и в любой ситуации;
- методы воспитания необходимо применять тактично;
- при подборе методов следует учитывать степень сложности формируемого качества;
- проектируя и подбирая методы, важно предвидеть возможные результаты воздействия их на конкретного ребенка;
- применение методов нравственного воспитания требует от педагога терпения и терпимости;
- преобладание методов, предполагающих обучение ребенка различным способам действия;
- применение методов в комплексе, во взаимосвязи [7].

По словам Д.В. Шевцовой, формированием культуры поведения необходимо заниматься систематически, планомерно и поэтапно [7].

С.В. Петерина выделяет три этапа процесса формирования навыков культурного поведения.

Первый этап связан с выработкой положительного эмоционального отношения к деятельности, которая связана с культурой поведения, к детскому саду, группе, обучение необходимым способам действий и упражнение в них. На этом этапе устанавливается определенный круг требований, вычленяются конкретные способы действий, «образы поведения», подлежащие усвоению детьми; формирование опыта культурного поведения осуществляется одновременно с вхождением ребенка в новый образ жизни. На данном этапе используется система упражнений, игр-занятий, показы способов действий, «образа поведения» в повседневной жизни, играх.

Второй этап направлен на закрепление навыков, обусловливает их усвоение. То есть, на этом этапе происходит объединение отдельных действий, навыков и их закрепление. В рамках данного этапа широко используются упражнения, игры-инсценировки, бытовая деятельность, обобщенные указания, этические беседы, использование фото- и видеопособий, художественной литературы.

Третий этап предполагает закрепление формируемых навыков, применение их в разнообразных условиях. В его рамках реализуется закрепление культурного поведения детей в различных условиях (упражнения в различных ситуациях, пример, контроль) [5].

Выводы. Учитывая тот факт, что период дошкольного детства является сенситивным для формирования основных личностных образований, именно в данный период максимальное внимание педагогов дошкольного образования должно быть направлено на формирования основ культуры поведения как ведущего условия социализации детей в рамках ДОО и адаптации их на следующих уровнях образования.

Эффективность формирования основ культуры поведения дошкольников в условиях ДОО должно базироваться на реализации педагогической деятельности, направленной на развитие морально-нравственных качеств дошкольников и формирование морального поведения, сформированность которых является ведущим фактором развития культуры поведения детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Анахина Т.А., Васильева С.Н. Формирование навыков культурного поведения у дошкольников в процессе совместной деятельности // Молодой ученый. – 2016. – №1. – С. 678-681.
2. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / А.М., Виноградова. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. − М.: ИКЦ «Март»; Ростов н / Д: Издательский центр «Март», 2005. − 448 с.
4. Культурология. XX век. [Энциклопедия]. В 2–х т. // Гл. ред. С. Левит. − СПб.: Университетская книга; ООО Алетейя, 1998. − Том 2. М–Я. 1998. –370 с.
5. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1996. – 142 с.
6. Современная западная философия: Словарь / сост. В.С. Малахов, В.П.Филатов. – М., 1991. – 414 с.
7. Шевцова Д.В. Предпосылки и этапы формирования культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 77-80.

Педагогика

УДК: 378.2:37.013.42

кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы Хасуев Асланбек Эйляевич
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ, ПОНЯТИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье выявлены современные требования к профессиональной подготовке социального педагога в работе с детьми и подростками из группы риска. Сделан вывод о том, что будущий социальный педагог должен овладеть знаниями в области современной детской психологии, должен также знать принципы организации досугового времени детей младшего школьного возраста, раскрывать принципы взросления подростка в начальной школе, уметь наставить подопечного ребенка на путь к саморазвитию и самопознанию. Социальный педагог, является тем важным звеном в формировании диалога родителей и ребенка, подростка и улицы.

Ключевые слова: социальный педагог, трудный подросток, студент, школьник, сирота, инвалид.

Annotation. The article identifies modern requirements for the professional training of a social teacher in working with children and adolescents at risk. It is concluded that the future social teacher must master knowledge in the field of modern child psychology, must also know the principles of organizing leisure time for children of primary school age, disclose the principles of adolescence growing up in primary school, be able to guide the ward child on the path to self-development and self-knowledge. A social educator is an important link in the formation of a dialogue between parents and a child, a teenager and the street.

Keywords: social teacher, difficult teenager, student, schoolboy, orphan, disabled person.

Введение. Социальные педагоги играют огромную роль в совремнном обществе. В России эта профессия очень распространена. Социальные педагоги работают в общеобразовательных школах, детских домах, больницах, реабилитационных центрах, социальных службах, интернатах.

Обязанность социальных педагогов - работа с проблемными и трудными детьми, с детьми из неблагополучных семей, с инвалидами, с пережившими психологическую травму.

В общеобразовательных учреждениях задача социальных педагогов осуществлять надзор за учебой «проблемных» учащихся, проводить с ними постоянную коррекционную, воспитательную работу. Основная цель социальных педагогов – помочь учащимся с определёнными проблемами личности, поведения, семейными проблемами и др. освоиться в обществе, понять его законы, принять их и соблюдать.

Изложение основного материала статьи. Издавна существовали благотворительные организации, вкладывающие финансы в строительство приютов для сирот и бездомных детей. Многие сострадательные люди помогали этому делу своими капиталами. Значимость для общества. Важность, значение и социальный статус профессии [1].

Не получая от родителей должного воспитания, многие проблемные дети находят поддержку в лице социального педагога, который должен выявить потребности и проблемы ребенка, особенности его личности, проанализировать отклонения в поведении. На основе этих данных он оказывает социальную помощь, помогает детям реализовать их права, усвоить обязанности, предупредить противоправное и антиобщественное их поведение.

Очень часто обычная работа с ребенком оказывается невозможной и неэффективной. В таких случаях в дело вступает социальный педагог. В его обязанности входит проведение индивидуальной воспитательной

работы, посещение семей, разъяснительная работа с родителями, контроль посещения детьми учебных занятий, успеваемости, помощь в выборе кружков. Тесно сотрудничая с органами социальной защиты, милицией, опекунским советом, социальный педагог при необходимости ищет помощи в этих организациях. Он всегда защищает интересы детей: в различных комиссиях, государственных учреждениях, административных органах.

Социальный педагог отдает много своих душевных сил своей работе. Ему приходится сталкиваться с черствостью, невоспитанностью и равнодушием. Нелегко бывает достучаться и до своих подопечных, ведь они часто бывают озлоблены, не верят никому. Но если социальному педагогу удастся оказать конкретную помощь ребенку, это дает большое чувство удовлетворения [2].

Профессию «социальный педагог» можно получить в вузе – педагогическом, классическом университете, где изучают комплекс педагогических, социальных проблем. Но последующее постоянное самообразование для данного специалиста – обязательно, ведь он должен знать нормативные акты, законодательство, социальное и экономическое положение региона. Социальный педагог и психолог, каждый по-своему, помогают ребёнку быть и чувствовать себя счастливым.

Психолог, прежде всего, занимается состоянием души, а социального педагога интересуют реальные проблемы условий жизни ребёнка. Мне важно, чтобы мои подопечные были накормлены, одеты, обуты, чтобы к ним хорошо относились в социуме, чтобы ребёнок мог реализовать себя. Моя задача – насколько это возможно, ликвидировать факторы, связанные с физическим, материальным, социальным неблагополучием ребёнка.

Одно из главных направлений моей деятельности – профилактическая работа. Для социального педагога важно заниматься не последствиями каких-либо проблем, а заранее предупредить появление неблагоприятных ситуаций. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, профилактика асоциального поведения и социальных пороков, таких, как наркомания, токсикомания, безнадзорность, социальное сиротство, помогает предотвратить возможные сложности и какие-либо проблемные ситуации в жизни ребёнка.

Вместе с тем крайне важна и социальная диагностика. Прежде чем заниматься профилактикой, нужно сначала выяснить, какие проблемы наиболее острые в учебном заведении. Это очень серьёзное направление, включающее в себя и составление социальных паспортов классов и лицея в целом, анкетирование, тестирование, наблюдения, личные взаимоотношения с родителями и классными руководителями, детьми. Такая работа помогает увидеть школьную ситуацию в целом, определить пути решения проблем. Крайне важна и организационно-методическая работа с классными руководителями и начинающими педагогами, работа с родителями, а также просветительская деятельность [3; с. 9-12].

Серьёзных проблем много. Социальные службы ведут огромную работу по их решению.

Основные проблемы – это социальные пороки учащихся:

- бродяжничество,
- безнадзорность,
- токсикомания,
- наркомания,
- социальное сиротство.

Так же большой проблемой является осуществление работы с учащимися с серьёзными проблемами со здоровьем, с учащимися, с особым типом развития и с членами их семей [4; 13].

Большую роль в появлении этих проблем играет неблагополучная ситуация в семьях. Насущная проблема в обществе – это негативная информация, которая доступна детям через СМИ. Телевидение, жёлтая пресса, Интернет, показ технологии насилия и аморального поведения, неуважительное отношение к родителям, дискредитация статуса семьи, к сожалению, привносит в жизнь детей очень много отрицательного. Оттого молодеет преступность, наблюдаются безнравственные проявления среди несовершеннолетних. В этом плане школа является сдерживающим фактором подобных негативных явлений, потому что в работе с учащимися социальная служба и педагогический коллектив использует стратегию сдерживания, альтернативы и позитивной профилактики.

Как правило, социальный педагог не в состоянии сам решить абсолютное большинство проблем ребенка или его семьи. Тут уж поистине один в поле не воин. Поэтому целесообразно на этапе планирования работы с ребенком (семьей) определить, с какими педагогами, психологами, организациями и учреждениями придется взаимодействовать в период решения поставленных задач. Комплекс мер, принимаемых социальными педагогами, исходит из идеи предотвращения социального сиротства, приоритета воспитания ребенка в родной биологической семье, ориентации своих клиентов на самостоятельное и разумное решение стоящих перед ними проблем.

Социальные педагоги так строят свою работу, чтобы все члены семьи смогли почувствовать, что им хотят помочь. Для этого ими используются самые разнообразные приемы и методы работы: индивидуальной и групповой терапии, комбинированной социально-педагогической профилактики, комплексной поддержки и другие. Следует обратить внимание на необходимость умелого использования «ситуации успеха» (обращать внимание клиента на положительные изменения: порядок в доме, макияж, прическу и др.). Здесь особенно важны такие личностные и профессиональные качества социального педагога, как наблюдательность, способность к сравнению, деликатность.

При использовании «ситуации выбора» (например, родители будут заниматься воспитанием ребенка или будет поставлен вопрос о лишении родительских прав) необходимо хорошее знание не только отношений в семье, но и личностных качеств каждого ее члена, в этом случае нужна определенная осторожность, недопустимы поспешность и тем более — угроза. Здесь необходимо профессиональное аргументированное рассмотрение ситуации.

План (программа) работы социального педагога с семьей (ребенком) составляется на период, который определяется самим педагогом в зависимости от конкретной ситуации и сложности проблемы. План может; охватывать промежуток времени в один или несколько месяцев. Для решения сложных социально-педагогических задач можно использовать несколько программ-планов, которые отражают направления действий специалистов по социальной, медицинской, психологической или педагогической помощи.

Технологические знания человека определяют и составляют не только то, что принято называть квалификацией, но и совестью. Часть знаний о жизни и собственной природе мало отличается от уровня

технологического развития, будем классифицировать их как социальные знания. Именно социальные знания определяют социальное поведение и социальную адекватность. Социальная адекватность условно не зависит от известного человеку уровня технологического развития. Условность независимости социального знания от технологического заключается в консервативности доступных человеку непосредственно инструментов, проще говоря – организм человека если и меняется, то несравнимо медленнее чем технологии. Как уже доказано, изменения человеческого организма больше являются следствиями болезней, нежели приспособлением или эволюции [6].

Социальные знания позволяют говорить на одном языке и уважительно относиться друг к другу вменяемым людям совершенно разного возраста, образования и жизненного опыта, как находящимся на пике развития самых современных технологий, так и не владеющим даже первичным пониманием техники. Во все времена это называлось совестью.

Социальная адекватность сегодня может определяться не только вашими личными коммуникациями с другим человеком непосредственно.

Этот актуальный вопрос «определения социальной адекватности человека» может быть распознан фильтрами для деловой и личной переписки, анализом телефонных разговоров и данных о поведении с камер наружного наблюдения.

Аналогичные технологии сегодня уже используются для выявления людей группы риска в целях антитеррористических мероприятий и для определения профессиональной пригодности.

Определение социальной адекватности – немаловажный аспект тестов на профессиональную пригодность и готовность к совершенствованию в профессиональной деятельности. Немаловажно отметить, что варианты определения социальной адекватности уже используются крупными компаниями в подборе профессиональных кадров. Даже в подборе кадров для написания программного кода, компания Майкрософт применяет методы контроля адекватности, которая оценивается больше чем профессиональный навык.

Потеря контроля, это потеря адекватности. Потеря контроля всегда сопровождается неадекватным действием, которое в свою очередь определяется неадекватной мотивацией. Следует понимать, что неадекватным может быть и человек, не проявляющий того или иного признака социальной неадекватности, однако наличие или появление у него неадекватной мотивации включит потерю самоконтроля и приведет к неразумным, асоциальным действиям.

Составление тестов на тематику определения адекватности требует глубокого понимания предмета. На первый взгляд, предмет тестирования на социальную адекватность определяет некоторую форму существования разумного человека. Однако форма адекватности человека разумного, хоть и синтетическая по своему представлению, далеко не синтетическая по своему содержанию [7].

Социальная неадекватность, являясь формой устоявшихся когнитивных искажений, является причиной заболеваний, причем не только нервной системы, но и практически всех физиологических систем человека. Безусловно, социальная неадекватность не является единственной причиной болезней, однако социальная неадекватность не может проходить бесследно для организма и целенаправленно разрушает физиологические процессы. Нельзя, получив устойчивые когнитивные искажения не получить болезнь с ними связанную. Причем, если от заблуждения можно избавиться, то от физиологических изменений, ставших следствием даже временной дезориентации избавиться практически невозможно. И если вы не стали инвалидом, то болезненный след ваших заблуждений навсегда останется в вашем теле.

В последнее время пересматривается учебная нагрузка учащихся. Образовательные программы предполагается освободить от излишнего материала, чтобы действительно необходимый материал усваивался успешнее на основе более эффективных методов обучения. При этом снижение нагрузки на школьников не сводится к уменьшению учебных требований. В стране создается система мониторинга состояния здоровья учащихся и поддержки его путем повышения объемов и качества занятий физкультурой, организации качественного питания школьников, лучшего использования внеучебного времени, в том числе в период каникул.

Эффективность школьного образования предполагается повысить за счет дифференциации (разнообразия видов) образовательных программ и образовательных учреждений. Старшая школа становится профильной, ориентированной на будущее место учебы или работы выпускника. С помощью этих и других мер намечено обеспечить индивидуализацию образовательного процесса (добиться его максимального соответствия запросам конкретных учащихся и их семей). Тем самым создаются условия для социализации молодых людей (правильного выбора и достижения своего места в обществе).

Важной государственной проблемой является создание единой для все страны системы поддержки качества образования и его контроля.

На основе конкурса авторских коллективов во всей стране создаётся комплекс учебников нового поколения с обязательной процедурой прохождения экспертизы с участием педагогической общественности. Так же гарантируется поддержка учебных заведений для одаренных детей, учреждений инновационного типа. Развивается независимая от органов управления образованием система оценки качества образования, в основе которой лежит единый государственный экзамен.

Одним из аспектов совершенствования социальной сферы страны является формирование системы непрерывного образования. Она обеспечивает возможность получения и обновления образования на протяжении всей жизни человека [8].

При этом большое значение придается интеграции академической, университетской и отраслевой науки — тесному взаимодействию и совместной работе преподавателей и научных сотрудников высших учебных заведений с коллегами из научно-исследовательских институтов, ведущих фундаментальные исследования в своих направлениях. Крайне важным является взаимодействие со специалистами, разрабатывающими практические проблемы совершенствования производства, социальной сферы, экономики и управления [5; 6].

Как отмечалось выше, важной задачей определено освоение мирового уровня образования, освоение инновационных технологий, положительно зарекомендовавшие в зарубежной образовательной практике [2; 11 и др.]. В связи с этим Россия присоединилась к международному плану совершенствования образования на основе создания общеевропейских стандартов и других требований к высшему образованию (Болонское соглашение). Передовой мировой опыт и современные технологии осваиваются также техникумами, колледжами, учреждениями начального профессионального образования [9 и др.]. Крайне важно при это обеспечить учащимся более широкие возможности за счёт освоения на высоком уровне хотя

бы 1 иностранного языка. И всегда крайне актуальным является организация воспитания социальным педагогом на основе лучших национальных традиций своего региона, проверенных веками [10-12].

Выводы. В области управления и экономического обеспечения системы образования всех уровней также предложены шаги, связанные с его модернизацией. Прогнозирование и управление рынком труда России и регионов. Предполагается организовать постоянный мониторинг потребностей рынка труда, наличия и перспектив создания рабочих мест. Согласование запросов предприятий на прием рабочих и специалистов с оценкой возможностей учебных заведений призваны осуществлять действующие службы занятости населения, информационные и кадровые (рекрутинговые) агентства, негосударственные службы содействия трудоустройству. Концепцией модернизации образования предусмотрено активное включение ведущих работодателей региона в разработку и реализацию образовательной политики субъектов Федерации [9]. При этом в ходе административной реформы, проводимой в настоящее время в России, законодательством закреплено четкое разделение полномочий по управлению социальной сферой, в том числе образованием, между уровнями государственной власти (федеральной и субъектов Федерации) и местного самоуправления (муниципальные органы городов, районов, различных поселений).

Литература:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999.
2. Асланбекова А.Х., Гаджимагомедова Т.Г., Гаджиева Д.П., Джамалудинова З.Г. Коррекция социальной дезадаптированности дошкольников средствами арт-терапии // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 112-113.
3. Афанасьева Т.М. Семья: учебное пособие для 9-10 кл. сред. шк. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 285 с.
4. Головко Т.И., Мурзина Е.И. Социально-культурные технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 33-35.
5. Дудаев Г.С.Х. Процесс разработки и принятия управленческих решений // ФГУ Science. 2016. № 2 (8). С. 60-62.
6. Дудаев Г.С.Х. Компетентностный подход и понятие "управленческая компетентность" в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов государственного управления // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-2. С. 350-354.
7. Елизаров А.Н. Роль духовных ценностных ориентаций в процессе интеграции семьи// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. - №3. – С. 59-67.
8. Елизаров А.Н. Родительско-юношеский конфликт в работе молодежного телефона доверия// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. - №2. – С. 31-45.
9. Караманова М.Л., Михайлова О.С., Муржа Г.Ш. Феномен Интернет-аддикции и его влияние на студентов направления подготовки "Музыкально-инструментальное искусство" // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 166-168
10. Магомеддибирова З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 117-119.
11. Полушкина С.А. Теоретическая модель формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 125-126.
12. Сарыг-Лама С.О. Возрождение семейных традиций - основа духовно-нравственного воспитания школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 129-131
13. Тажутдинова Г.Ш., Магомедханова У.Ш. Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 140-142.

Педагогика

УДК: 37.01:91+574

аспирант Хаялеева Альбина Дамировна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
доктор педагогических наук, профессор Гайсин Ильгизар Тимергалиевич
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
преподаватель Савинцева Наталья Викторовна
Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Рассмотрен процесс формирования эколого-географической компетенции учащихся старших классов (9-10 классы) при изучении естественнонаучных дисциплин: биологии, географии, химии и экологии. Показано, что формирование эколого-географической компетенции обучающихся необходимо осуществлять при изучении естественнонаучных дисциплин, в том числе посредством введения факультативных и элективных курсов эколого-географического содержания, а также использования различных инновационных форм и методов обучения. Результаты исследования подтвердили сформированность у учащихся старших классов эколого-географических компетенций. Выявлены: осознанность усвоения экологических и географических знаний; проявление эколого-географических ценностей для личности; понимание эколого-географической компетенции как системы знаний, умений и навыков и пр.

Ключевые слова: экология, география, школа, компетенция, обучающиеся, эколого-географическая компетенция.

Annotation. The process of formation of ecological-geographical competency of high-school students (9th-10th grade) during science studies: biology, geography, chemistry and ecology is under discussion. It is shown that formation of ecological-geographical competency needs to be done during science studies, including facultative and elective courses, with the help of innovative forms and methods of teaching. The results of the research show that students that have formed the necessary ecological-geographical competencies. Competencies include: awareness of

having learned ecological and geographical knowledge, development of ecological-geographical values in one's own personality, understanding of ecological-geographical competency as a system of knowledge, skills and expertise.
Keywords: ecology, geography, school, competence, students, ecological and geographical competence.

Введение. В настоящее время модернизация российского общего образования подразумевает повышение качества образования школьников, в том числе и в области экологии и эколого-географического образования. Динамически развивающаяся цивилизация, потребительское отношение общества к природным ресурсам поставили планету на грань экологического кризиса. Успехи в области технических и естественнонаучных дисциплин, привели современное общество к прогрессу, однако неразумное использование природных ресурсов очень пагубно сказывается на окружающей среде и человечество оказалось на пороге экологической катастрофы и прослеживается наличие больших противоречий в системе «человек – природа – общество» [7]. Поэтому одной из целей образовательного процесса становится подготовка экологически и географически грамотного поколения, понимающего негативные последствия от хозяйственной деятельности человека для окружающей среды. Также современному индивиду необходимы определенные эколого-географическими знания, умения и навыки для принятия эффективных решений в ситуациях эколого-географического характера [2].

Цель исследования: разработка теоретических и практических аспектов процесса формирование эколого-географической компетенции учащихся старших классов в учебно-воспитательном процессе при изучении предметов естественнонаучного цикла.

Методы исследования. Теоретический анализ и обобщение научно-методической и психолого-педагогической литературе по проблеме исследования; эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент); математические методы обработки результатов эксперимента.

Изложение основного материала статьи. Формирование эколого-географической компетенции учащихся старших классов является необходимым условием получения качественного экологического и географического образования. В школе формирование эколого-географической компетенции старшеклассников необходимо осуществлять, в первую очередь при изучении естественнонаучных дисциплин: биологии, географии, химии и экологии. В настоящее время выпускнику школы требуется сделать сложный выбор в области знаний и компетенций, необходимых для его будущей профессии [2]. Поэтому в общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях требуется вводить в учебный процесс изучение факультативных и элективных курсов, курсов по выбору экологического и эколого-географического содержания, т.к. именно они в большей мере способствуют формированию эколого-географических компетенции у учащихся старших классов, не разделяя проявления общества в его биологическом, физиологическом, химическом явлениях [3]. Например, при изучении экономической и социальной географии закладываются основные принципы осмысления материальности и познаваемости общества, взаимосвязи явлений.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил сделать вывод, что под компетенцией понимается обозначение образовательного результата обучающегося к реальному владению методами, средствами деятельности, обладание умениями и навыками, которые позволяют достичь поставленной цели. В свою очередь, эколого-географическая компетенция – это интегративное качество личности, предполагающее использование полученных экологических и географических знаний, умений и навыков в определенной ситуации для решения какой-либо задачи, используемые в повседневной практической деятельности личности [4].

Формирование эколого-географической компетенции предполагает обогащение содержания предметов естественнонаучного цикла в контексте развития ряда сквозных направлений эколого-географического образования.

Можно выделить следующие направления:

- экологизации – это процессы, связанные с оптимизацией и гармонизацией отношений между - человеком, природой и обществом, и изменений, которые возникают в условиях экологического кризиса;
- экономизации – это использование экономических методов, экономических расчетов, углубление экономических оценок, прогнозов, рекомендаций;
- глобализации – это проблемы, связанные с формированием единого экологического, экономического, политического и культурного пространства на планете Земля;
- гуманизации – это новое мировоззрение, основанное на общечеловеческих ценностях;
- интеграции предметов естественнонаучного цикла в области эколого-географического образования и др. [6].

В процессе формирования эколого-географической компетенции у старшеклассников были введены в учебный процесс курсы по выбору: «Эколого-географические особенности Республики Татарстан» (9 класс), «Проблемы эколого-географического образования» (10-11 классы), «Эколого-географический менеджмент» (11 класс). Так, курс по выбору «Проблемы эколого-географического образования» (28ч.) рассчитан для учащихся 10-11 классов, выбирающих естественнонаучный профиль обучения.

Основная цель курса: формирование у старшеклассников системы эколого-географических знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих, в свою очередь, понимание сущности природных процессов и результатов деятельности человека в биосфере, содержания устойчивого развития, и благоприятно способствующих формированию у них эколого-географического мышления, экологической ответственности, эколого-географической компетенции [5].

Предлагаемый курс по выбору решает ряд задач:

1) развивать интерес к вопросам социальной экологии, экономической и социальной географии, современным эколого-географическим проблемам;

2) демонстрировать уникальную ценность природы;

3) привлекать старшеклассников, используя проектные технологии, к исследовательской деятельности природы родного края и ее охране;

4) мотивировать старшеклассников к анализу результатов взаимодействия человека и общества на природу, и природы на человека и общество и др.

Данный курс позволяет старшеклассникам более подробно и углубленно изучать эколого-географические проблемы Республики Татарстан и России, а также отдавать себе отчет в последствиях расточительного обращения с окружающей природой и природными ресурсами. Данный курс создан на основе межпредметных связей, что позволяет использовать, закреплять и углублять знания и умения, по таким предметам общеобразовательной школы, как: экология, география, химия, биология.

Программа курса включает изучение следующих тем: «Человек и природа. Интеграция географического и экологического образования», «Основные концепции экологического и географического образования», «Гуманизация, экологизация, экономизация эколого-географического образования», «Природные условия и ресурсы Республики Татарстан и проблемы охраны окружающей среды», «Проблемы экологии и географии Республики Татарстан и России», «Экология Татарстана и производство», «Источники загрязнения окружающей среды в Татарстане», «Понятия «компетенция» и «компетентность», «эколого-географическая компетенция».

Программой курса по выбору предусмотрено сочетание различных форм и методов обучения. Содержание курса включает в себя большое количество практических заданий, задач, самостоятельную работу, работу с контурной картой и атласом мира, создание мультимедийных проектов, проведение деловых игр, подготовку рефератов, написание эссе и др. Т.е. творческие задания могут выполняться как индивидуально, так и в малых группах.

Следовательно, старшеклассники учатся:

- формулировать проблему исследования, выдвигать гипотезу;
- овладевать методикой сбора и оформления материала; знакомиться с научными терминами по теме своей работы;
- оформлять доклады, рефераты, проекты.

Одним из примеров решения ситуационной задачи, для раздела «Экология Татарстана и производство», является создание проекта по следующим условиям:

«…Мусор, грязь, весна. Нужно очистить прибрежную территорию реки при интеграции четырех структур общества: экологическая полиция, общество (учителя, школьники, студенты), средства массовой информации, участники движение “Зеленая партия”».

В представленных проектах старшеклассниками были рассмотрены актуальные темы исследований, затрагивающие эколого-географические проблемы Республики Татарстан и г. Казань. Например: «Очистка берегов р. Волга», «Мое чистое озеро» (о. Кабан), «Экологические проблемы г. Нижнекамска». Старшеклассники настолько прониклись существующими эколого-географическими проблемами, что предложили необычные пути их решения.

Для раздела «Источники загрязнения окружающей среды в Татарстане», обучающимся нужно проанализировать источники загрязнений, которые в наибольшей степени влияют на состояние природной среды в Республике Татарстан. Данные знания необходимы для ориентации в экологической ситуации и проблемах окружающей среды, а также для включения в практическую деятельность мероприятий по снижению ущерба природе и здоровью людей [1].

Использование различных инновационных форм и методов в учебном процессе при изучении предметов естественнонаучного цикла способствует формированию эколого-географических компетенций у старшеклассников и помогает у них развивать творческий потенциал и интерес к самостоятельной работе в ходе подготовки рефератов и докладов с использованием компьютерной техники, а также при выполнении практических природоохранных работ [2].

В процессе исследования были определены основные уровни сформированности эколого-географической компетенции старшеклассников: очень низкий, низкий, средний, высокий. Показателями сформированности являются: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический компоненты. Эксперимент проводился в два этапа: констатирующий и формирующий. В экспериментальных классах приняли участие 106 человек; в контрольных 108 человек. На формирующем этапе исследования были использованы дополнительные информационно-дидактические материалы эколого-географического содержания. Для выявления уровня сформированности эколого-географических компетенций применялись контрольные срезы.

Как показывает проведенное исследование, уровень сформированности эколого-географических компетенций у старшеклассников в экспериментальных классах составил - 69%, а в контрольных классах - 45%, что ниже на 24%. Полученные результаты позволяют говорить об эффективности разработанной методики формирования эколого-географической компетенции в процессе изучения предметов естественнонаучного цикла.

Выводы. Согласно результатам исследования у учащихся экспериментальных классов сформированы эколого-географические компетенции: устойчивый интерес к личностной и социально-значимой эколого-географической деятельности; осознанность усвоения экологических и географических знаний; проявление эколого-географических ценностей для личности; самооценка, ответственность, уверенность в себе и понимание эколого-географической компетенции как системы знаний, умений и навыков, позволяющих в будущем осуществлять сознательную деятельность, направленную на гармоничное взаимоотношение в системе «человек-общество-природа».

Таким образом, предложенная система формирования эколого-географической компетенции старшеклассников ориентирует обучающихся на расширение экологических и географических знаний и развитие практического участия в улучшении окружающей среды и в решении различных экологических проблем.

Литература:

1. Ахметова М.Х. Формирование экологической компетентности учащейся молодежи в условиях монопромышленного города: монография / М.Х. Ахметова. – Красноярск: НИЦ, 2016. – 212 с.

2. Габдулхакова А.В. Формирование экологической компетентности учащихся на уроках географии (в 6-9 классах средней школы): / А.В. Габдулхакова – Казань: КП (Ф)У, 2014. – 164 с.

3. Гайсин И.Т. Педагогические технологий в эколого-географическом образовании школьников // Научные разработки: евразийский регион: Материалы межд. науч. конф. теоретических и прикладных разработок (г. Москва, 18 января 2019 г.). / И.Т. Гайсин, Р.И. Гайсин, Р.С. Шарипов и др.; отв. ред. Д.Р. Хисматуллин. – М: Изд-во Инфинити, 2019. – С. 110-113.

4. Галиева Г.М. Формирование экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на основе информационных технологий: автореф. дис. …канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2011. – 23 с.
5. Гафуров М.Т. Формирование эколого-экономических знаний учащихся в процессе изучения естественно-географических дисциплин: автореф. дис… канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2012. - 22 с.
6. Максаковский В.П. Методическое пособие по экономической и социальной географии мира / В.П. Максаковский. – М.: Просвещение, 1994. – 141 с.
7. Селивановская С.Ю. Окружающая среда и устойчивое развитие регионов // Известия Российской академии наук. Серия географическая / С.Ю. Селивановская, Ю.П. Переведенцев, Д.В. Тишин и др. – 2014. – №2. – С. 118-119.

Педагогика

УДК:376.2

доктор педагогических наук, доцент, директор Хитрюк Вера Валерьевна
Институт инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ) (г. Минск);
доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ, ВЕКТОРЫ, ЗАДАЧИ

Аннотация. В статье излагаются концептуальные положения развития системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров к инклюзивному образованию. Эти положения раскрывают целевые ориентиры подготовки педагогических кадров для разных уровней и видов образования, основные векторы развития содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации и образовательные результаты. Авторы приходят к выводу, что развитие системы подготовки педагогических кадров на всех уровнях и видах системы образования при реализации принципа инклюзивности должно носить устойчивый пролонгированный характер и отражать актуальные потребности обучающегося и его семьи независимо от избранного варианта образовательного маршрута.
Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка педагогических кадров, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, дети с особенностями психофизического развития (ограниченнными возможностями здоровья), подготовка педагогических кадров.
Annotation. The article describes the conceptual provisions of the system of training, retraining and advanced training of teachers for inclusive education. These provisions reveal the objectives of training teachers for different levels and types of education, the main vectors of the content of training, retraining and advanced training and educational results. The authors come to the conclusion that the development of the system of training of teachers at all levels and types of education in the implementation of the principle of inclusiveness should be sustainable and prolonged in nature to reflect the actual needs of the student and his family, regardless of the chosen version of the educational route.
Keywords: inclusive education, training of teachers, students with special educational needs, children with special mental and physical development (limited health opportunities), training of teachers.

Введение. Феномен инклюзивного образования является вызовом современности и императивом развития национальных систем образования всех стран, подписавших и ратифицирующих Конвенцию о правах инвалидов. Это в полной мере актуально для России и Беларуси. Совершенно очевидно и доказано рядом исследований, что краеугольным камнем обеспечения результативности, социальной эффективности инклюзивного образования является качественная профессиональная деятельность педагога. Подготовка будущих и формирование необходимых компетенций уже практикующих педагогов является краеугольным камнем и важнейшим ресурсом в обеспечении самой возможности внедрения инклюзивного образования, обеспечения его качества, социального благополучия всех его участников.

Содержание любой профессиональной подготовки детерминируется социальным запросом и откликом на него рынка труда. Это предполагает четкое формулирование функциональных обязанностей и квалификационной характеристики профессиональной деятельности педагога, нормативного закрепления произошедших изменений, актуальной и перспективной профессиональной ситуации. Соответственно, это делает очевидными необходимые изменения в содержании и организации подготовки педагогических кадров на разных ступенях высшего образования, определяет их приоритетность, указывает на дополнения и изменения, которые следует внести в образовательные программы дополнительного образование взрослых. Таким образом, основным требованием является системность предстоящей работы, тогда как сегодня имеет место методика «латания дыр» и попытки тактически отреагировать на глубокие, затрагивающие всю систему образования изменения. При этом не следует забывать, что содержание подготовки педагогических кадров на разных ступенях и видах образования должно и соотноситься с практикой, и отражать перспективные направления развития национальной системы образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ современного состояния подготовки педагогических кадров в Республике Беларусь и Российской Федерации позволяет говорить о сохранении традиции подготовки педагогов, учителей-дефектологов (специальных педагогов) и учителей-логопедов по отдельным образовательным программам. Сегодня в Республике Беларусь инклюзивное образование как форма организации совместного образовательного процесса при включении детей с особенностями психофизического развития / ограниченными возможностями здоровья (далее – ОПФР/ОВЗ) определяется Концепцией развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь [4]. Концепция исходит из того, что все дети могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. В то же время пока не нашли нормативного

закрепления подходы в отношении важных аспектов, определяющих такие сущностные характеристики инклюзивного образования, как особенности организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, адаптация содержания образования с учетом особых образовательных потребностей детей и преемственности разных уровней образования, содержание подготовки педагогов, учителей-дефектологов, способных решать профессиональные задачи в новой образовательной ситуации и др. Очевидно некоторое отставание нормативной базы. Тогда как уже сегодня ребенок с ОПФР/ОВЗ может оказаться и оказывается в любом учреждении образования, и его родители вправе ставить задачу обеспечения его прав на обучение и воспитание. С 2014 по 2018 годы в восьми школах Республики Беларусь велась экспериментальная апробация модели инклюзивного образования детей с ОПФР/ОВЗ в учреждениях общего среднего образования [2]. Анализ полученных результатов позволил определить новые задачи и новое содержание экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР» на 2018-2021 годы. Цель проекта – анализ эффективности реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР. Основная задача – определение форм (моделей) образования учащихся с ОПФР/ОВЗ. Варианты предлагаемых моделей отражают разнообразие особых образовательных потребностей, возможную полноту включения ребенка с ОПРФ/ОВЗ в совместный образовательный процесс, полноту и способ получения коррекционно-педагогической помощи. Результаты экспериментального проекта позволят увидеть и оценить оптимальные варианты организации и содержания образования детей с ОПФР/ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей, понять роль учреждений специального образования в сопровождении включения детей с ОПФР/ОВЗ в совместный с их сверстниками образовательный процесс, определить содержание профессиональной деятельности разных педагогов в этом процессе, определить содержание их подготовки.

Функционал и требования к квалификации педагога, специального педагога (учителя-дефектолога) и другого педагогического персонала, работающего в группе/классе инклюзивного обучения, варьируется и обусловлены организацией и возможной степенью включения в образовательный процесс ребенка с ОПФР/ОВЗ, качеством и полнотой оказания ему поддержки. При этом становится очевидным, что основой профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования является понимание качества, характера, полноты особых образовательных потребностей ребенка с ОПФР/ОВЗ, создание и обеспечение реализации специальных условий (организация образовательной среды, включение во взаимодействие со сверстниками, включение в образовательный процесс), удовлетворяющих эти потребности.

Помимо подготовки на уровне высшего образования в целях эффективной реализации моделей интегрированного обучения и воспитания (с 1995 года), в Республике Беларусь организована курсовая подготовка и переподготовка учителей с присвоением квалификации учитель-дефектолог. Анализ содержания учебных планов такой переподготовки свидетельствует о том, что присвоение квалификации учитель-дефектолог несколько авансировано. Уместнее говорить о том, что ведется целенаправленная работа по подготовке педагога/учителя группы/класса интегрированного обучения и воспитания. Такая переподготовка была исторически оправдана и своевременна, так как в большинстве своем (более 70%) дети с ОПФР/ОВЗ обучаются в условиях интегрированного обучения и воспитания. Однако на современном этапе это направление требует пересмотра содержания и оптимизации организационных форм.

Функциональная нагрузка педагога группы/класса инклюзивного обучения в Республике Беларусь не нашла своего нормативного закрепления. В то же время проект профессионально-квалификационного стандарта педагога позволяет предположить, что учитель группы/класса инклюзивного обучения должен уметь организовывать образовательный процесс с учетом гетерегенности состава обучающихся, создавать развивающую образовательную среду для всех детей, осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях.

Научный поиск решения этой задачи не является новым и получил отражение в исследованиях и публикациях С.Е. Гайдукевич, И.Г. Елисеевой, А.М. Змушко, Н.Н. Малофеева, З.А. Мовкебаевой, Н.М. Назаровой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк и др. Современное понимание образования детей с ОПФР/ОВЗ совершенно четко расставляет акценты: внимание фокусируется на ребенке с ОПФР/ОВЗ, его особых образовательных потребностях, запросе родителей/семьи.

Подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный (формирование комплекса компетенций, который отражает психологическую готовность педагога к принятию ребенка с особыми образовательными потребностями как полноправного субъекта образовательного процесса; его методическую компетентность, а также компетентность полисубъектного взаимодействия) и организационный (оптимальное сочетание форм организации образовательного процесса, обеспечивающего условия формирования профессиональных компетенций и инструментарий оценки образовательных результатов для каждой ступени и вида профессионального образования) аспекты. Очевидно, что такое содержание не может быть реализовано в полном объеме и с надлежащим качеством при подготовке педагога учреждения дошкольного образования, учителя начальных классов, учителя-предметника на первой ступени высшего образования. Именно поэтому целесообразным и перспективным, по нашему мнению, является подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования на второй ступени высшего образования (магистратуре). В некоторых учреждениях высшего образования и Российской Федерации и Республики Беларусь реализуется образовательная программа по специальности магистратуры «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» (Россия), «Инклюзивное образование» (Беларусь). Содержание образования этих программ позволяет сформировать необходимые профессиональные компетенции. Однако при этом не следует забывать, что место магистров наук на рынке труда Республики Беларусь не определено и нуждается в нормативном позиционировании и закреплении.

Образовательные программы повышения квалификации, к сожалению, в большинстве своем носят формальный характер и не отвечают профессиональным запросам.

При этом важно помнить, что обеспечение практикоориентированности обучения предполагает не только демонстрацию успешных образцов, но и органичное включение будущего или уже практикующего педагога в реальный образовательный процесс инклюзивного обучения и формирование опыта в непосредственной практической деятельности. Кроме того, обеспечение результативности включения

ребенка с ОПФР/ОВЗ в совместный с его сверстниками образовательный процесс требует совместной согласованной работы педагога и учителя-дефектолога.

Таким образом, разработка концептуальных положений развития педагогического образования в аспекте реализации инклюзивных процессов (далее – концептуальные положения) смело можно назвать чрезвычайно важным и актуальным.

Цель определения концептуальных положений заключается в создании стратегии развития педагогического образования, позволяющей обеспечить эффективное удовлетворение образовательных потребностей и запросов всех обучающихся, в том числе и обучающихся с особыми образовательными потребностями. Концептуальные положения должны указывать пути достижения качественно более высоких результатов формирования педагога-профессионала, способного обеспечить качество образовательного процесса в условиях гетерогенности групп обучающихся. Смысловое содержание концептуальных положений видится в том, чтобы определить точки роста современного педагогического образования в условиях реализации принципа инклюзивности, определить задачи и направления развития, принимая во внимание, что речь должна идти о профессиональной подготовке педагогов учреждений образования всех уровней, а также учителях-дефектологах.

Отправными точками в определении концептуальных положений могут стать позиции, сформулированные в ряде документов разного порядка. Одним из них следует считать Замечание общего порядка № 4 (2016) Конвенции о правах инвалидов (Статья 24: право на инклюзивное образование) [1; 3]. В части d) пункта 12 (основные особенности инклюзивного педагогов «для формирования у них основных ценностей и компетенций, необходимых для создания инклюзивной образовательной среды …» [1].

Концепция развития образования детей с ОВЗ в Российской Федерации в самых общих чертах определяет векторы изменения подготовки учителей-дефектологов. Сформулированные направления обозначают системные изменения подготовки: ступени подготовки (возвращение к специалитету); новые основания дифференциации специальностей и определение инвариантной составляющей подготовки учителей-дефектологов всех специальностей; реальное, а не декларируемое практикоориентированное обучение, четко соотносимое по комплексу формируемых компетенций с каждым уровнем образования и этапом профессиональной деятельности; «целенаправленное и контролируемое формирование профессионального мышления»; использование «современных интерактивных инструментов оценки сформированности профессиональных компетенций» [6].

Концептуальные положения направлены на решение ряда задач. Во-первых, следует определить и научно обосновать ориентиры современного педагогического образования, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, в том числе и особых, на всех уровнях национальной системы образования в условиях возможности диверсификации их образовательных маршрутов. Эти ориентиры должны 1) отражать принятие «инаковости» как априорной ценности; 2) определять направленность образовательного процесса на формирование у детей с ОПФР/ОВЗ жизненных компетенций, позволяющих быть включенными в социальное сообщество, в том числе и в аспекте профессиональной и/или трудовой занятости; 3) учитывать четкое понимание педагогами природы возникновения и качественных характеристик особых образовательных потребностей детей на основе единства законов психического развития ребенка «при возможности существенного расхождения паспортного и психологического возраста» [6]. Педагог должен видеть взаимосвязь между характером особой образовательной потребности, ее проявлением в учебной деятельности ребенка и созданием тех или иных специальных условий, удовлетворяющих эту/эти потребность/и. Речь идет о понимании педагогом образовательного процесса с позиций системы, где взаимосвязи между элементами носят причинно-следственный характер. В этой связи следует качественно изменить психологическую подготовку педагога. Очевидной становится необходимость психологизации педагогической подготовки на основе формирования метапредметных компетенций, отражающих понимание законов и закономерностей психического развития ребенка, и особенностей их протекания, факторов, оказывающих влияние на формирование качеств личности на разных возрастных этапах; обеспечения психологической безопасности и благополучия всех участников образовательного процесса. Кроме того, видится целесообразным изменение акцентов в методической подготовке педагогов. Методическая составляющая подготовки должна формировать компетенции, позволяющие педагогу видеть и использовать разнообразные возможности адаптации, модификации, трансформации одних и тех же методов и приемов работы с учетом особых образовательных потребностей детей.

Во-вторых, требует научного обоснования, определения содержания профессиональной деятельности и, соответственно, содержания подготовки новая квалификационная единица (должность педагогического работника) сопровождающего инклюзивного обучения ребенка с ОПРФ/ОВЗ. Такое сопровождение является одним из специальных условий, удовлетворяющих особые образовательные потребности ребенка с ОПФР/ОВЗ. Особую актуальность такое сопровождение приобретает при включении ребенка с расстройствами аутистического спектра в совместный образовательный процесс. Видится, что подготовка такого педагогического работника может осуществляться на уровне среднего специального образования. Это требует разработки содержания новой специальности на обозначенном уровне.

В-третьих, встраивания в национальную систему образования и научно-методического обеспечения требует психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования на уровнях учреждения образования, группы/класса, группы/отдельного ребенка с ОПФР/ОВЗ и его семьи. К такой работе следует готовить и педагога, и педагога-психолога, и педагога социального. При этом в качестве новых организационных подходов в этой подготовке следует рассмотреть совместное изучение ими ряда учебных дисциплин, выполнения совместных проектов, отражающих особенности профессиональной деятельности каждого, а также практического обучения. Результаты такой модели подготовки подтверждают эффективность [5].

В-четвертых, формирования компетенций работы с семьей каждого ребенка, в том числе и с семьей ребенка с ОПФР/ОВЗ.

Выводы. Основанием в формулировании концептуальных положений могут быть:

контекстно-компетентностный подход формирования профессиональной деятельности педагогов учреждений дошкольного, общего среднего образования, учителей-дефектологов, когда содержание педагогической деятельности детерминируется характером и качеством образовательных потребностей

ребенка, в том числе и особых, а также диверсифицированностью образовательных маршрутов детей с ОПФР/ОВЗ. Это предполагает четкое описание комплекса профессиональных компетенций педагога (дошкольного образования, начального образования, учителей-предметников, педагогов-психологов, педагогов социальных) «для каждого вида и этапа практической профессиональной деятельности на каждом уровне образования» [6];

обеспечение формирования нового профессионального педагогического мышления, обеспечивающего решение задач, возникающих в условиях гетерегенности состава группы/класса;

современные представления об образовательном процессе при реализации принципа инклюзивности в учреждениях образования разных уровней и видов на основе анализа современного состояния и прогнозирования тенденций развития обучения лиц с ОПФР/ОВЗ, в том числе и в условиях инклюзивного образования, в странах Западной Европы, России и Беларуси;

использование достижений, результатов исследований и практики специальной психологии и коррекционной педагогики в аспекте создания специальных условий обучения разных категорий детей с ОПФР/ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей при диверсификации их образовательных маршрутов в содержании подготовки, переподготовки и повышении квалификации педагогических кадров;

анализ результатов внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ОВЗ (Российская Федерация) и Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, объективная оценка позитивных достижений и рисков, связанных с несовпадением теоретических положений и реальной образовательной практики;

анализ рисков продолжения практики подготовки педагогических кадров с ориентацией на общие особенности, определяемые нозологией и паспортным возрастом ребенка с ОПФР/ОВЗ;

обеспечение содержательной преемственности и согласованности подготовки кадров как «по вертикале» (на всех уровнях профессионального образования и при реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых), так и «по горизонтали» (учителей-дефектологов и педагогов).

Литература:

1. Замечание общего порядка № 4 (2016) Конвенции о правах инвалидов. //https://www.google.com/search?q=chrome..69i57.9684j0j7&sourceid. — Дата доступа: 01.08.2019.
2. Змушко А.М. Практика инклюзивного образования в школах республики: итоги эксперимента и рекомендации по внедрению / А.М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. – 2018. - №6. – С. 3-15.
3. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.un.org/ru. — Дата доступа: 01.07.2019.
4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://asabliva.by. — Дата доступа: 01.07.2019.
5. Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе / И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева // Высшее образование в России. – 2019. - №6. – С. 97-107.
6. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Н.н.Малофеев / Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. - №36. - https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities.

Педагогика

УДК: 376. 37

кандидат педагогических наук, доцент Хлобыстова Ирина Юрьевна
Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (г. Глазов);
кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы специфики взаимодействия специалистов при коррекции дисграфии в рамках инклюзивного образования участников образовательного пространства - учителей начальных классов и информатики, и ребенка-логопата через организацию письменной речи с использованием как электронных так и бумажных носителей; обоснована специфика применения информационно-коммуникационных технологий для построения урока русского языка и урока информатики в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: ребенок-логопат, инклюзивное образование, дисграфия, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article discusses the specifics of the interaction of specialists in the correction of dysgraphia within the framework of inclusive education of participants in the educational space - primary school teachers and computer scientists, and a speech therapist through the organization of written speech using both electronic and paper media; the specifics of the application of information and communication technologies to build a Russian language lesson and an informatics lesson in the framework of inclusive education is substantiated.

Keywords: logopathic child, inclusive education, dysgraphia, information and communication technologies.

Введение. В настоящее время одним из компонентов, влияющих на процесс успешного овладения материалом в начальной общеобразовательной школе является дисграфия. Дисграфия (Р.И. Лалаева) - это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Дисграфия способствует проявлению школьной неуспеваемости и в дальнейшем оказывает влияние на формирование самооценки и самосознания учащегося младших классов в целом.

Успешное овладение письменной речью лежит в основе усвоения учебных программ по различным предметам. Правильное письмо является важнейшим условием не только школьной адаптации, но и в целом реализации себя как конкурентной личности.

Изложение основного материла статьи. Усвоение навыка письменной речи осуществляется на базе сформированности когнитивных предпосылок, особенно мыслительных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения (Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, М.С. Рождественский и др.).

В качестве наиболее значимых предпосылок овладения письменной речью является сформированность зрительного восприятия, памяти, развития мелкой моторики рук, всех операций мышления, фонематического слуха, т.е. развитие языковое и когнитивное (И.К. Колповская, Р.Е. Левина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, и др.). Учителю начальных классов необходимо осуществлять взаимодействие с учителем – логопедом в своей работе, использовать различные методы и приемы для автоматизации полученных навыков на логопедических занятиях.

Учителю начальных классов необходимо учитывать, что для детей с дисграфией характерно следующее: слабость произвольного внимания; нарушение мышечного тонуса и недостаточная дифференцированность движений пальцев рук; повышенная нервно-психическая истощаемость; недостаточность нескольких видов восприятия (зрительного, слухового, пространственного); сложность при распределении внимания; низкая активность припоминания; быстрая истощаемость и слабость нервной системы; снижение темпа деятельности; личность ученика начальных классов имеет свои особенности (тревожность, коммуникативные нарушения, заниженная самооценка).

Анализ литературных данных позволил определить круг вопросов, касающихся проблемы формирования письменной речи у учащихся начальных классов – это формирование орфографического навыка; использование информационных технологий (как одного из компонентов получения информации современными школьниками); сотрудничество специалистов и родителей в рамках инклюзивного образования.

Письмо по нашим наблюдениям и анализу работ специалистов одно из самых сложных действий, опирающихся на психофизиологическую составляющую, анализирующую акустические компонент (анализ звукового образа слова); зрительный компонент (анализ письменного образа слова, умение осуществлять графическое написание слова - это сами буквы и их порядок расположения); ориентация на бумаге и сформированность мелкой моторики. Огромное значение имеет для письменной речи устойчивость внимания (А.Р. Лурия) и только взаимодействие всех выше перечисленных компонентов дает возможность полноценного овладения навыком письма в начальной школе и в подготовительной группе для детей дошкольного возраста.

Типичными ошибками для учащихся-логопатов в начальной школе являются – замены гласных и различных групп, согласных сходными, в основном близко звучащими фонемами; пропуски букв, чаще всего гласных в многосложных словах и согласных при их стечении, находящихся в слабой позиции и поэтому менее отчетливо воспринимаемых на слух; добавление лишних букв, главным образом гласных при стечении согласных; слитное написание нескольких слов вследствие недостаточного расчленения воспринимаемого потока речи на составные части (слова). Дети–логопаты сталкиваются с огромными трудностями в звуко-буквенном анализе слов и как следствие не могут правильно прочитать и понять прочитанное [2].

Часто мы наблюдаем в своей практике, что часть детей-логопатов при нарушенном произношении отдельных звуков пишут слова как говорят. Очень трудно им дается дифференцировка гласных, близкие по артикуляции согласные звуки, с трудом различают твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные. Надо помнить, что дети-логопаты как правило если им уделять достаточное внимание способны исправить свой дефект так как интеллектуальная составляющая у них как правило в норме. Они могут осуществлять звуко-буквенный анализ слова при помощи логопеда, учителя начальных классов и совместной работы, например, учителя информатики. Как мы видим из практики, что современные дети очень привязаны к компьютерным технологиям и это можно и нужно с учетом требований к ИКТ использовать в своей работе. Благодаря слаженной работе специалистов в начальной школе дети – логопаты более успешно могут правильно установить количество звуков в данном слове, перечислить их последовательность, определить местонахождение указанного звука. Резкой разницы между письмом по слуху и списыванием у них не наблюдается. Под диктовку, опираясь на сохранный фонематический слух, они пишут лучше, чем при самостоятельном письме, когда в качестве опоры выступает собственное произношение. При чтении они испытывают затруднения в основном в сложных для произношения словах; смысл прочитанного понимают.

ИКТ и работа логопеда в тесной взаимосвязи с учителем – начальных классов оказывает огромную помощь в коррекции мелкой моторики у детей-логопатов, что в дальнейшем позволяет отработать технику письма и как следствие грамотность [1]. Нужно помнить, что данная категория детей имеет своеобразный подчерк - не ровные буквы (разного размера и наклона), обращает внимание сильный нажим при письме, проблемы удержании ручки, долго собираются начать письменное задание; пропускают, заменяют, пишут зеркально буквы, слоги. В словах – могут не дописать слово до конца, переставить в предложениях, пропустить, добавить одно и тоже слово, букву.

Часть детей-логопатов, по нашим наблюдениям, не могут зрительно ориентироваться в пространстве, что проявляется в затруднении ориентации на листе бумаги, запоминании образа буквы, слова, предложения. Как следствие есть проблемы в овладении процессом чтения. И все это в совокупности оказывает огромное влияние на процесс осознанного усвоения программного материала начальной школы. При работе с данной категорией детей необходимо помнить, что полностью исправить данный недостаток не возможно. Здесь играет роль и наследственный фактор, но совместная работа специалистов, как например, мы используем в своей работе это логопед, учитель начальных классов и учитель информатики, а также родители и огромное желание самого ребенка-логопата позволяют минимизировать его трудности в процессе совместного обучения.

Для формирования фонетически правильного письма необходимо на уроках русского языка реализовывать следующую последовательность работы – работа над звукобуквенным анализом; подборка системы, способствующих формированию фонетически грамотного письма и, в частности, подготавливающих учащихся к овладению письмом под диктовку; обучение школьников умению писать под диктовку.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка позволить разнообразить учебный процесс, внести элемент игры, снять напряжения, ведь не для кого не секрет, что обучающийся воспринимает компьютер, не как инструмент обучения, а как инструмент помощи. Дети с малых лет общаются с компьютером, он не представляет для них никакой угрозы, не может отрицательно высказаться о результатах обучения, отругать, покритиковать. Как правило, когда программа показывает допущенные при выполнении заданий ошибки, ребенок не воспринимает их критически и относится с пониманием что у него пробелы в знаниях.

Перед началом совместной работы специалистов по коррекции дисграфии на уроках русского языка было проведено совещание учителя начальных классов, логопеда и учителя информатики. На проведенном совещании обсуждались возможности проведения уроков русского языка с использованием информационно-коммуникационных технологий и уроков информатики, на которых были бы реализованы задания направленные на коррекцию дисграфии. Был намечен план сотрудничества специалистов.

На первом этапе сотрудничества применили мозговой штурм. Чтоб определится на какой технике будут работать обучающиеся, как организовать компьютерную поддержку уроков русского языка, какое программное обеспечение выбрать.

Если с техникой определились достаточно быстро. В школе имеется имеющийся класс классмейтов. Его просто переместили в кабинет начальной школы, то выбор программного обеспечения вызвал не мало вопросов и дискуссий.

Все понимали, что хорошо бы использовать такое программное обеспечение, чтоб у обучающихся сразу была возможность проверки выполненных заданий, но и учителю тратить на подготовку раздаточного, учебного материала минимальное количество времени.

Анализ возможностей программ и соотнесение их с поставленными задачами показал, что оптимальным является использование текстовых редакторов и программ презентационной графики. Но презентация созданная в MS Power Point не всегда динамична, работает по заранее прописанному сценарию, нет возможности интерактивного диалога обучающегося и программы. Поэтому начали стали искать другую программу для создания и работы с презентациями, которая не имела бы указанных недостатков MS Power Point. В результате остановились на программе работы с презентациями на интерактивных досках, а именно SMART Notebook. С этой программой которой можно работать и на интерактивной доске и на обычном компьютере.

Второй этап тоже был подготовительным, но если учитель начальных классов изучал программное обеспечение SMART Notebook и подбирал задания для интерактивной доски, то учитель информатики перестраивал учебную программу по предмету «Информатика» в трех основных направлениях.

На данном этапе изучения SMART Notebook учитель начальных классов может ориентироваться на следующие формулировки заданий, которые помогут получить начальные навыки работы в программе:

– компонент Lesson Activity Toolkit 2.0, интерактивное средство Keyword match: подберите слова из первого столбика со словами из второго столбика так, чтобы получилась рифма;
– компонент Lesson Activity Toolkit 2.0, интерактивное средство Anagram: из двух слов получите новое слово;
– эффект исчезновение объектов: уберите повторяющиеся буквы и получите название города 9фамилию писателя);
– эффект волшебной трубы: вставьте пропущенную букву в слово;
– утилита множественного клонирования: вставьте в пословицу пропущенные слова *большой, маленький* так, чтобы получился смысл.

В дальнейшем можно подключить звук и видео для создания заданий, чтоб обучающиеся слушали текст и вписывали пропущенные слова, добавить другие волшебные эффекты, чтоб разнообразить учебный процесс [3].

На подготовительном этапе необходима предусмотреть и изменения, которые должны затронуть информатику. Учителю информатики тоже пришлось внести изменения в свою работу. Уроки информатики проводились не в обычном компьютерном классе, а в классе начальной школы и использовать на уроках классмейты. Соответственно необходимо было внести изменения по изучению программного обеспечения на уроках информатики.

Органично вписать задания по коррекции дисграфии при выполнении заданий при изучении текстового редактора. Приведем некоторые формулировки заданий для изучения текстового редактора:

– клавиши Back Space и Delete: удалите лишнюю букву из слова, чтоб получить новое слово;
– вставка символов: замените одну согласную букву, так чтоб получилось новое слово;
– режим замены символов: замените одну букву в слове, так чтоб получилось новое слово;
– копирование фрагментов текста: допишите к словам *ель, сто, ус* так, чтобы получились новые слова;
– перенос фрагментов текста: соедините слова так, чтоб получилось новое слово;
– изменение начертания символов: в строке записаны буквы. Прочитайте и выделите слова так, чтобы получилось два набора слов;
– работа со шрифтами: вместо пиктограммы (маленького рисунка) вставьте слово в предложение.

На подготовительном этапе встал вопрос, стоит ли изучить программу SMART Notebook и учиться в ней создавать небольшие интерактивные упражнения или же изучать программу MS Power Point. Мы приняли решение, что научим наших обучающихся создавать небольшие упражнения в SMART Notebook. И эти изменения были учтены при планировании уроков информатики.

На третьем этапе началось внедрение наших совместных разработок в учебный процесс. На уроках русского языка обучающиеся выполняли задания не только в тетради и интерактивной доске, но и на классмейтах, стоящих на ученических столах. На которые поставили программу SMART Notebook. Было опасение, что работа на классмейтах займет много времени, ребята будут отвлекаться на другие программы. Но этого не произошло. Один обучающийся работал на доске. А другие выполняли задания на своих рабочих местах.

На уроках информатики изучали текстовый редактор и выполняли упражнения, направленные на коррекцию дисграфии. Так же постепенно изучали создание различных эффектов в программе SMART

Notebook. После изучения определенного эффекта обучающимся давалось творческое задание, придумать свой пример, который на следующем уроке решал другой обучающийся из класса и он же оценивал созданное задание. Дети увлеклись придумыванием интересных заданий. Появился эффект соревнования, более ответственно стали подходить к оцениванию. Но и появилась положительная динамика коррекции дисграфии.

Выводы. Таким образом, взаимодействие специалистов при коррекции дисграфии в рамках инклюзивного образования позволяет получить существенный эффект. Должна работать команда специалистов и только совместная работа даст хороший результат.

Литература:

1. Демидова А.П., Хлобыстова И.Ю. Специфика работы (особенности) с детьми-логопатами на уроках информатики // Вестник современных исследований. 2018. № 12.8 (27). С. 121-123.

2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.

3. Хлобыстова И.Ю., Демидова А.П. Использование информационно-коммуникационных технологий в работе логопеда // Десятые юбилейные Есиповские чтения: школьный учитель в полиэтническом регионе - гражданин, предметник, наставник: матер. Всерос. науч.-практ. конфер. с междунар. участием. ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», 2019. С. 237-240.

Педагогика

УДК: 37.02

кандидат педагогических наук Целоева Депхан Магометовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ЯЗЫК ЭТНОПЕДАГОГИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА)

Аннотация. В предлагаемой статье язык этнопедагогики проанализирован в ракурсе этнолингводидактических универсалий: тезауруса, лексики, морфологии, синтаксиса, принципов организации и методов языкового обучения, жанрового разнообразия (миф, фольклор, лингво-педагогические традиции, игра), речевого этикета, невербальных средств, языковой картины мира.

Ключевые слова: язык, этнопедагогика, терминология, лексика, морфология, синтаксис, миф, фольклор, лингво-педагогические традиции, игра, речевой этикет, невербальные средства, языковая картина мира.

Annotation. In proposing article ethnopedagogic language is analysed in foreshortened etnolinguodidactic universals: terminology, vocabulary, morphology, syntax, organization principals and methods of Linguistic teaching, genre variety (mith, folklore, linguo-pedagogic traditions, game), speech etiquette, non verbal means, linguistic world picture.

Keywords: language, ethnopedagogics, vocabulary, terminology, vocabulary, morphology, syntax, linguo-pedagogic traditions, game, speech etiquette, non verbal means, linguistic world picture.

Введение. Отраслевое выделение любой области научного знания всегда сопровождается разработкой его терминологии, созданием специального, используемого научным сообществом языка. Им обусловливается статус любой науки. Эти явления характерны и для этнопедагогики – отрасли педагогического знания, изучающей народный опыт воспитания и обучения. В наши дни этнопедагогика уверенно заявляет о себе на международных, российских, региональных и вузовских конференциях, изучается студентами педагогических специальностей в средних и высших учебных заведениях, ее исследовательская проблематика решается на уровне кандидатских и докторских диссертаций. Миновав эмпирический уровень, данная отрасль педагогического знания ставит и решает теоретические задачи. Одной из них является развитие языка этнопедагогики.

Его основу составляет педагогический тезаурус, дополняемый понятиями философскими («бытие», «ментальность», «эволюция», «традиционализм» и др.), этнологическими («этнос», «этничность», «этногенез», «этническая идентичность» и др.), культурологическими («этническая культура», «этнический стереотип», «этнический образ», «инкультурация», «аккультурация», «этнокультурное взаимодействие», «культурная трансмиссия» и др.), психологическими («мышление», «национальный характер», «коммуникация» и др.), социологическими («общество», «социализация», «семья», «этнический конфликт» и др.).

Вместе с тем появляются собственно этнопедагогические понятия: «народная педагогика», «этнопедагогизация», «этнопедагогический подход», «этнолингвокультурологический подход», «этнопедагогика семьи», «этнокультурная коннотация», «афористическая этнопедагогика», «этнопедагогика игры», «региональная этнопедагогика», «этнопедагогическая антропология», «этнокультурная личность», «народное воспитание», «этнодидактика», «этноэтикет» и др.). Подчеркнем интенсивность появления новых терминов в современной этнопедагогике.

Изложение основного материала статьи. Современного исследователя-этнопедагога особо интересуют этнолингводидактические универсалии (источники, принципы, методы) для их анализа и последующего введения в образовательный процесс.

Оценка семантических особенностей языка этнопедагогики отражает разнообразие эмоциональных категорий. Они выражаются «задушевными» словами, дополнительной характеристикой лица, предмета, действия, признака, ситуации. Воспитательные намерения и действия строятся на взаимопроникновении научного и бытового стилей, речи публичной и непубличной, устной и письменной. Мы приходим к выводу о частной стилевой разновидности языка этнопедагогики [3], интегрирующего несколько функций: информационно-содержательную, убеждения, оценки.

Его отличают определенные *морфологические* особенности: именные формы существительных в единственном числе, их атрибутивные признаки, глаголы в изъявительном, настоящем и прошедшем времени, признаки действия, наличие служебных частей речи. При этом статичность изображается существительным, динамичность – глаголом.

В воспитании детей этнопедагогика использует несложные синтаксические конструкции, простые полные предложения. Распространены инфинитивные конструкции со значением долженствования, однородные члены предложения. Для оживления речи употребляются вопросительные и восклицательные предложения. Сюжетные линии народно-педагогических повествований включают общую событийную линию, нарративное изображение жизни этноса (персонажа), историю геройского поступка и др.

Принципы организации языкового обучения у северокавказских горцев включают: личный пример, обучение с ранних лет, доступность, прочность, достоверность знаний, последовательность, концентричность, наглядность, учет индивидуальных особенностей.

Практическими методами обучения были: показ, наблюдение, рассказ, объяснение, наблюдение, упражнение, наблюдение, игра.

Язык этнопедагики, отождествляемый северокавказскими горцами с «душой народа» [2], аккумулирует жанры мифа, лингво-педагогических традиций, фольклора, игр.

Миф вводит в обиход историко-педагогических персонажей, абсолютизированные отношения между ними как прообраз «обычного права», духовно-нравственные абсолюты (совестливость, доброта, честь, достоинство, отвага, мужество и др.), ситуационные воспитательные задачи и модели их решения. Используемые мифом дефиниции выполняют роль своеобразных абсолютов, закрепляя народные идеалы и образцы поведения в сознании ребенка. Достаточно вспомнить пантеон богов и их жизнеустройство у древних греков, славян, нартов и др. народов.

На базе мифа сформировались лингво-педагогические традиции, прочно вошедшие в семейный обиход. Каждый воспитатель в семье (мать, отец, бабушка, дед, тетя, дядя, ближайшие родственники) требуют от ребенка конкретных, закрепившихся в народной педагогики, действий посредством примерно одинакового арсенала методов и средств. Например, к труду в традиционных обществах приучают с малых лет, показывая, называя, объясняя использование игрушечных или уменьшенных орудия труда. Хорошие поступки детей везде вознаграждаются похвалой, дурные поступки – осуждением. В языковом арсенале всех семей для детей имеются традиционные ласкательные лексические возможности. Бытовые опасности (ожоги, травмы и др.) предотвращаются с помощью указания и называния их источника (огонь, высокая крыша и др.).

Фольклорный фонд этнопедагогики масштабен, его составляют предания, легенды, притчи, поговорки, пословицы, афоризмы, песни (исторические, героические, колыбельные, детские, игровые, трудовые, лирические, песни-назидания, песни-здравицы, частушки, пестушки и др.), обрядовая поэзия, древняя календарная поэзия скотоводов и землепашцев, загадки, шутки, сказки (волшебные, бытовые новеллические, о животных, небылицы, докучные, кумулятивные), заговоры и др. [4; 6] Первые педагоги-просветители на Северном Кавказе (Паго Тамбиев, Умар Берсей, Чишмай Пшунелов, Сафербий Сиюхов) уделяли большое внимание фольклорным произведениям при написании букварей, учебников.

Здесь мы приведем лишь отдельные примеры фольклора, отражающих любовь к родному языку и слову. «Нет цены слову мудрому»,- говорили северокавказские горцы, убеждая детей в необходимости овладения родным словом. Адыги поучали: «Красивое доброе слово слаще мёда», «Слово нового речения – новой речи украшение». Осетины убеждали: «Ты раньше меня вспомнил умное слово – раньше меня и поешь». Дагестанцы вторили: «От хорошего слова и камень добреет», «Слово джамаата сильней, чем сабля героя». Практически в каждом из национальных языков народов России обнаруживается аналог пословицам: «Учёного глаза светлы, а неуч будет бедным», «Лучшее слово – короткое, лучшая верёвка – длинная».

Родное слово считалось настолько притягательным, что сравнивалось горцами Северного Кавказа со священным именем «мать». У адыгов это слово читается как «анадалхубза», где основной компонент слова «ана» переводится как «мать». Балкарцы и карачаевцы родной язык называют «ана тил» - «материнский язык». Современные учебники карачаево-балкарского языка также именуются «Ана тил».

Воспитательное воздействие языка народной педагогики начиналось с раннего детства, когда мажорный тон игровых песен-прибауток вводил ребёнка в строй языка: «Чабу-чабу, ата келе, чабу-чабу, ата келе». – «Чабу-чабу, отец идёт». Та же функция отводилась ладушкам, пестушкам, прибауткам. Например, дагестанская пестушка, основанная на характерной для детей конкретности мышления, учила малышей «узнавать своё лицо»: «Глаз – яма, нос – крючок, рот – ну прямо желобок». Народно-педагогическим методом обучении детей 3-5 лет родному слову были считалки. Маленькие дагестанцы отводили каждому пальчику на руке конкретную задачу: «На твоей ладошке – садик, в середине – пруд. Палец большой – это гусь молодой, указательный – поймал. Средний – гуся ощипал. Этот палец суп варил. Самый меньший печь топил. Полетел гусь в рот, а оттуда в живот, вот!». В этом же возрасте дети запоминали скороговорки в целях правильного произношения, изучения фонетического строя родного языка.

Ол тебеде тертеу токъмакълашханла,
Бу тебеде тертеу токъмакълашханла,
Ой, токъмакълашханла, токъмакълашханмысыз,
Токъмакълашмагъанладанмысыз? (карач.-балк.)

На том холме четверо сразились,
На этом холме четверо сразились,
О, сражавшиеся, вы сразились ли,
Из несразившихся ли вы?

В возрасте 5-7 лет интерес детей к родному слову формировался посредством поэтичных загадок: «В большом синем небе воздушная кукуруза» (лезг.), «В белой крепости жёлтая госпожа» (адыг.), «Тело, как золото, огонь – сердце, вода – в животе, вечером и утром – на столе, слушать его пение мило» (кумык.), «Самая сытая, но самая ненасытная на свете» (дарг.). Язык загадок краток, точен, выразителен. Для него характерны метафоры, эпитеты, метонимические переносы, заключающиеся в замене предмета веществом. Разгадывая загадки, дети сами придумывали аналогичные, тренируя память и мышление.

В дописьменный период основанные на наблюдениях размышления людей оформлялись в краткие изречения, утверждавшиеся общим согласием и составлявшие «мирской приговор» (общее мнение). Такие изречения позже стали называться пословицами, ставшими наиболее популярным фольклорным жанром в

силу их мудрости, глубины, краткости, выразительности, меткости, максимального воздействия на ребенка. Пословицы преобразовались в своеобразный аксиологический посыл.

Однако по своим жанровым особенностям первыми учебниками жизни в семье стали сказки, аккумулировавшие народно-педагогическую и языковую культуру народа. Заслуживает внимания то обстоятельство, что большое количество сказочных сюжетов отводится грамотности. В чечено-ингушской сказке «Наука дороже богатства» грамотность выступает ключом к овладению знаниями, мостом, связывающим поколения.

Аналогом сказок, тренирующим образное мышление детей 6-8 лет, были придуманные небылицы. Игра «Чья небылица чудней?» является достижением этнодидактики, т.к. эффективно развивает образное, логическое, ассоциативное мышление.

Возраст 7-8 лет детей считается в народной педагогике сенситивным для обучения письму и чтению: «Держись за перо – оно сын хлеба» (даг.). В многочисленных памятниках народного творчества грамотность зовётся «светочем жизни», «посохом жизни» [1].

Этнопедагогическим языковым кладезем являются дидактические игры, описанные В.С. Кукушиным, Е.М. Сафроновой, Т.Г. Васильевой, В.В. Лезиной, Н.В. Ивочкиной и др. Достаточно вспомнить игры “Только на одну букву”, когда игрок подбирает ответы на вопросы ведущего только на адресованную букву, “Соревнование гласных букв”, когда за 5 минут игрок должен написать 10 слов, в которых были бы одинаковые, заранее объявленные гласные буквы, например, «а», «о», «у» и др., “Соревнование согласных букв”, когда составленные слова должны содержать все заданные согласные, например, “д”, “р”, “к” и др., “Телеграмма”, когда данное ведущим слово расшифровывается как текст веселой телеграммы, “Звездный час”, когда из букв, составляющих названное едущим слово, игроки придумывают как можно больше других слов, имен существительных в единственном числе, “Цепочка слов”, когда каждое последующее слово начинается с последней буквы предыдущего и др. Такие игры могут проводиться на любом языке. Практика доказывает их эффективность в обучении детей лексике.

Мы рассмотрели наиболее характерные этнолингводидактические универсалии северокавказской народной педагогики. Результатом исследования стали следующие рекомендации для специальных и высших учебных заведений педагогической направленности: 1) использовать воспитательные возможности национальных языков в образовании, 2) внедрять этнолингводидатические принципы и методы в образовательный процесс, 3) активно реализовывать возможности дидактических произведений устного народного творчества.

Другой этнолингводидактической универсалией, содержащей значимые сведения об этнокультурном языковом развитии, является речевой этикет. Добролюбие, благие намерения, определяющие воспитывающее общение, выражены лексически. В ингушском языке: эрдик (хорошее утро), дедин (хороший день), сердик (хороший вечер), мажол (здоровье). В карачаевском языке: сау бол (будь здоров), ашхы (хорошо), иги (хорошо), бек аламат (очень хорошо), аламат (отлично).

Формулы речевого этикета схожи в своей имплицитной направленности: приветствие, прощание, благодарность, извинение, пожелание добра, здоровья, счастья, успехов. В карачаевском языке: салам алейкум (здравствуйте, мужчина мужчине), кюн ашхы болсун (здравствуйте, мужчина женщине), мен сизни кергениме бек разыма (искренне благодарю), ашхы (всего хорошего), иги джолгъа (барыгъыз) (счастливого пути). В ингушском языке: ассалам алейкум (здравствуйте), дерик халд шун (добрый день), эрдик халд шун (добрый вечер), мышти ja мажол (как здоровье).

Традиционная культура общения горцев Северного Кавказа обязывала младшего первым приветствовать старшего, проходящего – сидящих, пришедшего – собравшихся. Ребёнку предписывалось молчать в присутствии постороннего взрослого, не вступать в разговор, не перебивать говорящего, не смеяться громко, избегать невежливых фраз. Следование этим правилам обязывало внимательно слушать собеседника, соблюдать умеренный тон и темп речи.

Духовно-нравственная направленность этикета требовала от детей сдержанности, скромности, избегания выпячивания и хвастовства. Крайне неприличным было пренебрежение мнением старшего. Ему нельзя было возражать, окликать, отказывать в просьбе или услуге.

Речевой этикет распространяется на невербальное поведение. Невербальный канал используется для передачи эмоций и межличностных отношений. Он устанавливает контакты, определяют эмоциональную атмосферу, используя оптическую и акустическую системы. При этом средства невербального воздействия выступают вспомогательным средством вербального общения.

В системе невербальных средств языка этнопедагогики особое место принадлежит жесту. Он обладает свойством «тайное делать явным». привлекать внимание к коммуниканту посредством жестов указания, имитации, подчёркивания. Жестикулирование активизирует зрительное восприятие, память, наглядно-образное мышление. Жест служит компонентом обратной связи, используется в качестве контроля за деятельностью воспитанников (обучающихся).

К невербальным средствам относится дистанция общения. Пространственно-временные (проксемические) факторы общения используются этнопедагогикой для установления доверительных отношений с воспитанниками и коллегами.

Другим важным невербальным средством является тон речи. В интонации проявляются авторские переживания, отношение к объекту речи. Примечательно то обстоятельство, что при ее восприятии слушатель сначала реагирует на интонацию, а потом усваивает смысл сказанного.

Выводы. Рассмотрев вербальные и невербальные средства языка этнопедагогики, мы приблизились к описанию ее языковой картины. Она представляет собой определенный способ концептуализации и создания специфической модели, или картины. Налагая определенные обязательства на члена этнопедагогического сообщества, такая картина обусловлена глубинными историческими социально-культурными процессами, науковедческими интенциями и характеризуется национально-маркированными признаками. Таким образом, языковая картина мира этнопедагогики в своей основе глубоко исторична и отражает лингводидактическую и воспитательную практику того или иного народа. Содержание такой картины индивидуально: у кого-то в палитре преобладает духовно-нравственное воспитание, а у кого-то интеллектуальное. Кто-то ориентирован на традиционное, авторитарное в свое основе воспитание, а кто-то на демократическое личностно-ориентированное. У кого-то трудовое воспитание начинается в 3 года, а у кого-то позже. Формы, методы, средства обучения и воспитания, равно как и аксиологические абсолюты у разных народов тоже отличаются.

Галерея таких картин создает неповторимый мир воспитательной культуры человечества. Однако, следует заметить, что основы этнопедагогики дети постигают не только в семье, но и в образовательных учреждениях, начиная с дошкольной ступени воспитания. Далее большой вклад в привитии ребёнку этнопедагогических традиций отводится учителю начальных классов, который должен быть хорошо осведомлён о традициях народов [5]. Тем самым большую актуальность приобретает профессиональная подготовка будущих учителей, в которой значимое место занимают основы этнопедагогики.

Литература:

1. Алиева Б.Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2006, 301 с.

2. Лезина В.В. Историко-педагогическая ретроспектива национально-языковой полиики на Северном Кавказе: монография. Пятигорск: ПГУ, 2019, 314 с.

3. Султыгова Р.М. Языковые интенции духовно-нравственного развития и воспитания детей 6-10 лет в российских традиционных обществах // Гуманитарный трактат, 2019. № 2. С. 97-107

4. Магомеддибирова З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 117-119.

5. Магомеддибирова З.А., Сельмурзаева М.Р. Развитие профессиональной культуры общения будущего учителя начальных классов как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 120-121.

6. Саутиева Ф.Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 290-291.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат химических наук Цикалов Виктор Валентинович
Таврическая академия (структурное подразделение) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
кандидат военных наук, доцент Белоусов Иван Васильевич
Таврическая академия (структурное подразделение) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
студент Афанасенко Екатерина Владимировна
Таврическая академия (структурное подразделение) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПОДГОТОВКА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ТЕРРОРИЗМУ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена методике определения наиболее вероятных маршрутов проникновения террористов в места массового скопления обучающихся. Подготовка будущих учителей к противодействию терроризму рассматривается, как важная государственная задача, предлагается методика проведения, практического занятия с будущими учителями по определению наиболее вероятных маршрутов проникновения террористов в места массового скопления обучающихся на территории учебного заведения с целью проведения террористического акта. Методика основана на использовании теории вероятностей.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, терроризм, объекты опасности, здоровьесбережение, практическое занятие, теория вероятностей.

Annotation. The article is dealt with the method of determining the most likely terrorists penetration routes to the places of students mass accumulation. Teachers in perspective training in terrorism resistance is considered as an important nation-wide problem; the method of the practical training classes for teachers in perspective in determining the most likely terrorists penetration routes to the places of students mass accumulation in an educational institution for the purpose of terrorist attack is proposed. The methodology is based on the probability theory.

Keywords: human safety, terrorism, objects of danger, health preservation, practical class, probability theory.

Введение. Нынешние студенты педагогических факультетов высших учебных заведений – будущие классные руководители в школах, директора общеобразовательных школ, преподаватели и деканы факультетов высших учебных заведений, на плечи которых ляжет полная ответственность за жизнь и здоровье обучающихся. В связи с этим значительное внимание должно быть уделено вопросам антитеррористического направления деятельности при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Руководствуясь Федеральными Законами: № 35-ФЗ от 06.03.2006 (ред. от 18.04.2018) «О противодействии терроризму», № 68-ФЗ от 11.11.1994 г. «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»; Постановлением Правительства РФ от 15 сентября 1999 г. № 1040 «О мерах противодействия терроризму»; Приказами Министерства образования и науки РФ от 4 июня 2008 г. № 170 "О комплексе мер в сфере образования и науки", от 1 сентября 2008 г. № 1126 «О комплексе мер по противодействию терроризму в сфере образования» [1-9], с использованием теории вероятностей[12-14], предлагается методика определения наиболее вероятных маршрутов проникновения террористов в места массового скопления обучающихся.

До последнего времени в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» практическим занятиям, посвященным здоровьесбережению обучающихся, в том числе в вопросах противодействия терроризму уделялось недостаточно внимания, о чем свидетельствует отсутствие в практикумах по «Безопасности жизнедеятельности» работ посвященных данной тематике (Н.П. Абаскалова [10], В.И. Каракеян [11], Н.С. Шуленина [15]).

Вопросы противодействия терроризму (терроризм – насилие, вплоть до физического уничтожения) учебными программами и планами вовсе не рассматривались, что противоречит Федеральным Законам,

Постановлению Правительства РФ, Приказам Министерства образования и науки РФ [1-9], где особое внимание уделено антитеррористической подготовке населения страны. До настоящего времени наблюдается дефицит методического обеспечения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», а в имеющихся пособиях – недостаточное наполнение практическими занятиями здоровьесберегающей направленности, особенно в вопросах противодействия терроризму.

Изложение основного материала статьи. Здоровьесберегающая деятельность начинается с формирования среды, безопасной для жизни и здоровья обучающихся с учетом опасности проявления терроризма на территории учебного заведения. Важным элементом здоровьесберегающей среды является территория учебного заведения, перемещение по которой должно отвечать требованиям безопасности. Будущие педагоги должны научиться выявлять места массового скопления обучающихся и анализировать возможные ситуации объектов опасности на территории образовательного учреждения.

Для формирования данных навыков разработано практическое занятие в курсе «Безопасность жизнедеятельности», посвященное расчету наиболее вероятных маршрутов проникновения террористов в места массового скопления сотрудников и обучающихся. Результатами такого практического занятия должны стать твердые теоретические знания и практические навыки студентов педагогических факультетов в анализе, определении мест массового скопления обучающихся и наиболее вероятных маршрутов проникновения к ним террористов, а также в принятии мер по перекрытию этих маршрутов.

Анализ террористических актов, массового расстрела сотрудников и обучающихся в учебных заведениях показывает, что объекты опасности на территории и внутри некоторых учебных заведений полностью не устранены, и как следствие, существует ситуация бесконтрольного проникновения к ним преступников. Такое положение создает реальную угрозу жизни и здоровью сотрудников и обучающихся.

Исключить на территории учебного заведения места массового скопления сотрудников и обучающихся не реально (столовая, буфеты, актовый и конференц-залы, лекционные аудитории большой вместимости и т.п.), поэтому нужно максимально воспрепятствовать проникновению в эти места посторонних лиц (современные технические разработки позволяют это сделать).

Сотрудники и обучающиеся очень быстро забывают факты террористических актов, массового расстрела, захвата заложников и т.п. В данной ситуации инструктажи, убеждения, предупреждения и прочие мероприятия – весомой воспитательной роли не сыграют. Нужны радикальные меры администрации учебного заведения.

В таких условиях предлагается методика проведения практического занятия со студентами по определению наиболее вероятных маршрутов проникновения в места массового скопления людей на территории учебного заведения, выявлению объектов опасности на них и в учебных помещениях. Предлагаемая методика основана на использовании теории вероятностей и несложных математических расчетах [12-14].

На занятии студенты выступают в роли должностного лица учебного заведения.

Для решения данной проблемы, используя предлагаемую методику, преподаватель предлагает студентам ответить на вопросы:

1) По каким маршрутам, и с какой вероятностью возможно движение террористов на объект массового скопления людей.
2) Возле каких объектов массового скопления людей наиболее вероятно появление террористов.
3) В какой степени объект безопасен.
4) Какие дополнительные меры принять для повышения безопасности учебного заведения.

Пользуясь только традиционными методиками расчетов, на поставленные вопросы получить ответ студентам будет практически невозможно.

Руководитель занятия объясняет обучающимся, что предлагаемая методика позволяет администрации учебного заведения избежать (снизить) проявление преступных действий.

Расчет вероятности движения террористов по маршрутам, ведущим к объектам опасности.

Для дальнейшего хода практического занятия, преподаватель подает студентам вводную с произвольным указанием количества источников опасности на территории и внутри учебного корпуса (здания школы).

На первом этапе занятия, руководитель предлагает студентам рассмотреть возможные варианты распределения опасностей, если: террорист может войти в учебный корпус по одному из 3-х входов; внутри учебного корпуса имеется семь (7) объектов массового скопления сотрудников и обучающихся. Войдя в вход-1 террорист может пройти в 1, 2 и 3 объекты скопления обучающихся через пункт-10, пункт-12 и пункт-13. Войдя в вход-2 террорист может пройти в 4, 5 и 6 объекты скопления обучающихся, соответственно пусть это будут пункт-8, пункт-11 и пункт-14. Войдя в вход-3 террорист может пройти в 7 объект скопления обучающихся, соответственно пусть это будут пункт-9 и пункт-15. И пусть войдя в вход-3 и пройдя через пункт-11 и пункт-8, он сможет пройти в 4, 5 и 6 объекты скопления сотрудников и обучающихся.

Студенты, под руководством преподавателя, составляют схему наиболее вероятных маршрутов движения террористов в учебный корпус и в обратном направлении, и с учетом этого, устанавливают объекты опасности, находящиеся на пути их следования.

Студенты должны понять, что цель анализа, который они проводят, заключается в том, чтобы на основе количественных оценок определить, по каким маршрутам наиболее вероятно движение террористов и наличие объектов массового скопления людей на пути их следования.

Следующим действием студентов должно стать рассмотрение неопровержимых событий:

1. Террорист появился на территории учебного заведения с целью пройти в учебный корпус (событие «А»).
2. Террорист проник в зону расположения объектов массового скопления людей (событие «В»).
3. Террорист вошел в учебный корпус и оказался в зоне массового скопления людей, находящихся в нем (событие «С»).

После формулирования вероятных действий террориста студенты определяют сумму вероятностей данных событий, которая должна быть равна 1,0, так как нужно исходить из того, что эти события непременно произойдут.

В ходе продолжения занятия преподаватель предлагает студентам составить схему последовательно развивающихся событий при следовании террориста в учебный корпус по маршрутам, на которых расположены объекты массового скопления людей. Вариант развития событий будет следующий, что

попадание террориста в зону размещения объектов массового скопления людей на территории учебного заведения (событие «В»), связано с пересечением пунктов №№ 10, 12, 13, 14 и 15, при возможных вариантах его движении по маршрутам: вход-1, пункт-10; вход-1, пункт-12; вход-1, пункт-13; вход-2, пункт-14; вход-3, пункт-15.

Если неизвестно какой маршрут движения предпочтет террорист, то преподаватель должен добиться чтобы студенты пришли к выводу, что вероятности движения по каждому из этих маршрутов одинаковы и равны 1/5 и, соответственно, вероятности пересечения террористом объектов массового скопления людей №№ 10, 12, 13, 14 и 15, также равны 1/5.

По ходу занятия, руководитель предлагает студентам продолжить анализ схемы (рисунки 1 и 2). В результате него обучающиеся делают вывод, что события 10, 12, 13, 14 и 15 составляют полную группу несовместимых, то есть исключающих друг друга событий, поскольку один террорист может двигаться только по одному (безразлично, по какому именно) маршруту и рассчитать вероятность осуществления одного из таких событий, то есть вероятность проникновения террориста на объект опасности, по формуле вероятностей суммы независимых событий:

P(B) = P(10) + P(12) + P(13) + P(14) + P(15) = 1/5 + 1/5 + 1/5 + 1/5 + 1/5 = 1,0

Направляя работу студентов, преподаватель добивается того, чтобы они по рисункам 1 и 2 определили, что событие «С» означает попадание террориста в зону массового скопления людей, находящихся в учебном корпусе – это либо пункт-1, либо пункт-2, либо пункт-3, либо пункт-4, либо пункт-5, либо пункт-6, либо пункт-7.

Исходя из этого, обучаемые определяют, что эти события также составляют полную группу несовместимых событий. Следовательно, попадание террориста в зону массового скопления людей составляет сумму вероятностей независимых событий:

P(C) = P(1) + P(2) + P(3) + P(4) + P(5) + P(6) + P(7) = 1/7 +1/7 +1/7 + 1/7 + 1/7 + 1/7 + 1/7 = 1,0

Отсюда студенты делают вывод, что каждое из событий 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 является, в свою очередь, сложным событием, означающим попадание террориста в зону массового скопления людей при движении по одному из маршрутов и в процессе нахождения в учебном корпусе.

Вероятности таких событий студенты под руководством преподавателя, рассчитывают, как если представить движение террориста по определенному маршруту в виде ряда следующих друг за другом простых зависимых событий (движение террориста по отдельным участкам маршрута), вероятности которых известны.

При таких условиях, движение преступника от входа на территорию учебного заведения до входа в учебный корпус, по всем возможным маршрутам, в зоне расположения объектов массового скопления людей будет представлять собой цепь последовательно разветвляющихся, более простых событий, составляющих, на каждом этапе разветвления, полную группу несовместимых событий.

Такая цепь событий показана на рисунках 1 и 2. В ней, события 10, 12, 13, 14, 15 – исходные, а события 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – конечные.

Преподаватель предлагает студентам изобразить в виде линий на рисунке маршруты движения террориста, интересующие события (пересечение террористом мест массового скопления людей) – в виде окружностей.

Вероятности простых событий (движение террориста по отдельным участкам маршрутов) обучающиеся указывают на каждом отрезке линий, отображающем это событие. Эти вероятности определяются, как соотношение 1/n, где n – число маршрутов, выходящих из этого пункта.

Например, вероятность движение террориста по участку: пункт-12, пункт-1 равна 1/2, т.к. из пункта-12 выходят два маршрута (маршрут-12-1 и маршрут-12-10).

По рисункам 1 и 2 студенты анализируют, как происходит разветвление событий.

После проникновения террориста в зону массового скопления людей он может продвигаться в учебный корпус по пяти возможным вариантам и девяти маршрутам:

а) из пункта-10: либо по маршруту-10-2, либо по маршруту-10-3, либо по маршруту-10-4 с прибытием в учебный корпус.

P(10-2) + P(10-3) + P(10-4) = 1/3 + 1/3 +1/3 = 1,0;

б) из пункта-12: либо по маршруту-12-1, либо по маршруту-12-10.

P(12-1) + P(12-10) = 1/2 + 1/2 = 1,0;

в) из пункта-13: по маршруту-13-1, с вероятностью 1,0;

г) из пункта-14: по маршруту-14-11, с вероятностью 1,0;

д) из пункта-15: либо по маршруту-15-11, либо по маршруту-15-9.

P(15-11) + P(15-9) = 1/2 + 1/2 = 1,0.

На следующем этапе занятия, преподаватель ставит задачу студентам: определить, варианты попадания террориста в зону массового скопления людей в учебном корпусе, если он продолжит движение по маршрутам:

а) из пункта-11: либо по маршруту-11-4, либо по маршруту-11-8.

P(11-4) + P(11-8) = 1/2 + 1/2 = 1,0;

б) из пункта-8: либо по маршруту-8-5, либо по маршруту-8-6.

P(8-5) + P(8-6) = 1/2 + 1/2 = 1,0;

в) из пункта-9: по маршруту-9-7, с вероятностью 1,0.

В дальнейшем преподаватель ставит требование: доказать, что разветвление первоначального события заключается в том, что на каждом этапе продвижения террориста в учебный корпус происходит одно из несовместимых событий, составляющих полную группу всех возможных исходов.

По рисункам 1 и 2, если известны вероятности простых событий, используя простейшие математические действия, сложения и умножения вероятностей и формулу полной вероятности, обучающиеся рассчитывают вероятности интересующих событий.

Преподаватель напоминает студентам, что правило расчета вероятностей пересечения террористом мест массового скопления людей, через которые проходят вероятные маршруты его движения, в учебный корпус, заключается в умножении всех вероятностей по линии, ведущей к данному событию и сложении полученных произведений по всем линиям, которые заканчиваются данным событием. А именно:

P(1) = 1/5 × 1/2 = 0,1;

P(2) = 1/5 × 1/2 × 1/3 + 1/5 × 1/3 = 0,1;
P(3) = 1/5 × 1/2 × 1/3 + 1/5 × 1/3 = 0,1;
P(4) = 1/5 × 1/2 × 1/3 + 1/5 × 1/3 +1/5 × 1/2 × 1/2 + 1/5 × 1/1 × 1/2 + 1/5 × 1/2 × 1/2 = 0,35;
P(5) = 1/5 × 1/1 × 1/2 × 1/2 + 1/5 × 1/1 × 1/2 × 1/2 + 1/5 × 1/2 × 1/2 × 1/2 = 0,125;
P(6) = 1/5 × 1/1 × 1/2 × 1/2 + 1/5 × 1/1 × 1/2 × 1/2 + 1/5 × 1/2 × 1/2 × 1/2 = 0,125;
P(7) = 1/5 × 1/2 × 1/1 = 0,1;
P(8) = 1/5 × 1/1 × 1/2 × + 1/5 × 1/1 × 1/2 × + 1/5 × 1/2 × 1/2 × = 0,25;
P(9) = 1/5 × 1/2 = 0,1;
P(10) = 1/5 × 1/2 × 1/5 = 0,3;
P(11) = 1/5 × 1/1 + 1/5 × 1/1 + 1/5 × 1/2 = 0,5;
P(12) = 1/5 = 0,2;
P(13) = 1/5 = 0,2;
P(14) = 1/5 = 0,2;
P(15) = 1/5 = 0,2;

Преподавателю следует напомнить студентам, что правило расчета вероятностей проникновения террориста при следовании в учебный корпус по каждому из возможны× маршрутов, основано на умножении всех вероятностей по линии, ведущей к конечному событию – прибытие в учебный корпус. В дальнейшем по команде преподавателя обучаемые самостоятельно рассчитывают эти вероятности.

Результаты расчетов должны быть следующими:
P(12-1) = 0,1; P(12-10-2) = 0,03333; P(12-10-3) = 0,03333;
P(12-10-4) = 0,03333; P(10-2) = 0,06666; P(10-3) = 0,06666;
P(10-4) = 0,06666; P(13-11-4) = 0,1; P(13-11-8-5) = 0,05;
P(13-11-8-6) = 0,05; P(14-11-4) = 0,1; P(14-11-8-5) = 0,05;
P(11-8-6) = 0,05; P(15-11-4) = 0,05; P(15-11-8-5) = 0,025;
P(15-11-8-6) = 0,025; P(15-9-7) = 0,1.

На заключительном этапе занятия преподаватель должен добиться, чтобы студенты на основе проведенных расчетов пришли к выводу о том, что особое внимание следует уделить тем местам массового скопления людей, которые находятся на маршрутах, где вероятность проникновения террориста наибольшая и составляет 0,1.

Такими маршрутами, в рассматриваемом варианте, являются: вход-1, пункт-1; вход-1, пункт-13, пункт-11, пункт-4; вход-2, пункт-14, пункт-11, пункт-4; вход-3, пункт-15, пункт-9, пункт-7.

Выводы. Используя предлагаемую методику проведения практического занятия по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», преподаватель достигает следующих результатов: закрепляет полученные студентами теоретические знания, вырабатывает у них практические навыки в анализе, определении мест массового скопления людей и маршрутов движения по территории учебного заведения и при нахождении террориста в учебном корпусе (здании), а также в принятии мер по усилению контроля за этими объектами (местами).

Литература:

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный Закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».
3. Федеральный Закон № 35-ФЗ от 06.03.2006 (ред. от 18.04.2018) «О противодействии терроризму».
4. Федеральный Закон № 68-ФЗ от 11.11.1994 г. «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера».
5. Постановление Правительства РФ от 15 сентября 1999 г. № 1040 «О мерах противодействия терроризму».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 ноября 2009 года №2013 «О мерах по обеспечению антипожарной и антитеррористической безопасности образовательных учреждений».
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 марта 2008 г. №152 «Об обучении граждан Российской Федерации по программе военной подготовки в Федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования».
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 июня 2008 г. № 170 «О комплексе мер по противодействию терроризму в сфере образования и науки».
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 сентября 2008 г. № 1126 «О комплексе мер по противодействию терроризму в сфере образования».
10. Абаскалова, Н.П. Практикум по курсу «Безопасность жизнедеятельности»: учебное пособие для вузов / Н.П. Абаскалова; Под ред. Р.И. Айзмана. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2007. – 248 с.
11. Каракеян, В.И. Безопасность жизнедеятельности: учебник и практикум для вузов / В.И. Каракеян, И.М. Никулина. – 3-е изд., перераб. и доп. Серия: Бакалавр. Академический курс) – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 313 с.
12. Пугачев, В.С. Теория вероятностей и математическая статистика / В.С. Пугачев – М.: Наука, 1979. – 496 с.
13. Севастьянов, Б.А. Курс теории вероятностей и математической статистики / Б.А. Севастьянов – М.: Наука, 1982. – 256 с.
14. Ширяев, А.Н. Вероятность / А.Н. Ширяев – М.: Наука, 1989. – 640 с.
15. Шуленина, Н.С. Практикум по безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс] / Н.С. Шуленина, В.М. Ширшова, Н.А. Волобуева – Электрон. текстовые данные. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2017. – 190 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/65287.html. – ЭБС «IPRbooks»

УДК:378

преподаватель кафедры Черкесов Азамат Юрьевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ И МЕТОДАХ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам выработки оптимальных стратегий воспитания и образования будущих специалистов. В ней рассматриваются основные стратегии, с помощью которых можно развить творческую составляющую студентов в процессе обучения, рассматривается структура научного и технического творчества. Автор анализирует учебную деятельность как структурное целое, и выделяет ее основные элементы. Предлагаются методы, с помощью которых преподаватель сможет добиться активизации учебной деятельности у студентов.

Ключевые слова: обучение, творческая деятельность, умение, самообразование, инструментарий.

Annotation. The article is devoted to the development of optimal strategies of education and training of future specialists. It discusses the main strategies by which you can develop the creative component of students in the learning process, the structure of scientific and technical creativity. The author analyzes the educational activity as a structural whole, and highlights its main elements. Methods by means of which the teacher will be able to achieve activization of educational activity at students are offered.

Keywords: training, creative activity, skill, self-education, tools.

Введение. В настоящее время вузы нашей страны работают в условиях принципиальных изменений в концепцию подготовки специалистов с высшим образованием.

Изменение социально-политических условий внутри страны, связанное со все более расширяющейся демократизацией нашего общества, ставит перед вузами задачу коренного пересмотра стратегии воспитания и профессиональной подготовки специалиста, способного в новых условиях правильно анализировать и оценивать те или иные явления и на основе научного анализа и коллективного мнения принимать правильные решения.

Изложение основного материала статьи. От активации обучаемого напрямую зависит эффективность процесса обучения. Преподавателю не следует слишком опираться на излагающие методы, а стараться больше использовать эвристические методы. Деятельность преподавателя должна быть направлена на выработку у обучаемых умения самостоятельно решать проблемные вопросы и проверять полученные результаты. Преподаватель, прежде всего, должен суметь развить у обучаемого самостоятельность мышления и обеспечить необходимой базой знаний.

Наше общество уже очень давно перешло к коллективному обучению в классно-урочной форме. К сожалению, коллективное обучение не учитывает особенностей личности обучаемого, что снижает эффективность самого процесса обучения. Однородность обучения сужает индивидуализацию личности. Для предотвращения подобной ситуации следует делать больший упор на инновационные личностные технологии обучения.

На данный момент существует большое количество стратегий, позволяющих развить творческую деятельность обучаемых. В творческой деятельности будущих специалистов в вузе можно выделить следующие стратегии:

- стратегия случайных подстановок связана с тем, что поиск решения проблемы ведется как бы вслепую, без плана;
- стратегия по образцу связана с использованием ранее известного образца (аналога) решения проблемы в новых условиях;
- стратегия реконструирования связана с различными перестановками и варьированием знакомых методов творческой деятельности для решения новых проблем;
- стратегия комбинирования связана с одновременным использованием перечисленных уже стратегий;
- стратегия исследовательского характера связана с тем, что студенты могут предложить «свой» метод решения проблемы.

Таковы, в основном, некоторые теоретические предпосылки сущности и структуры научного и технического творчества студентов, которых необходимо придерживаться для достижения научных и педагогических целей развития творческих способностей будущих специалистов в вузе. Именно в соединении научных и педагогических целей, как показано в ряде исследований, проведенных педагогических институтах под руководством известных ученых-педагогов А.Н. Алексюка, Н.В. Кузьминой, А.В. Усовой, заключается специфика сущности и структуры научного и технического творчества студентов. С одной стороны, преподавателю необходимо как можно больше привлекать студентов к научно-исследовательской работе вузов, направленной на:

1) генерацию идей, переработку их в теории на основе опытно-экспериментальной проверки;
2) создание новых или дальнейшее совершенствование действующих машин, механизмов, приборов и другой техники, а иногда и диалектическое отрицание их;
3) внедрение достижений вуза в производство, где студенты проходят разнообразные практики.

С другой стороны, преподаватель должен учить будущих специалистов творческому мышлению, формировать у них такие качества, как настойчивость, ответственность, самостоятельность, коллективизм, целеустремленность [1], решительность и другие, которыми обладают специалисты с опытом творческой деятельности. Основными структурными компонентами педагогической деятельности преподавателя, направленной на подготовку будущих специалистов к научному и техническому творчеству на производстве, на наш взгляд, являются:

- обучение студентов знаниям, умениям и навыкам научного и технического творчества в процессе преподавания, путем творческого изучения дисциплин специальности на аудиторных и самостоятельных занятиях; путем более продуктивного вовлечения студентов;
- организация участия студентов на кафедрах; в научных кружках;

- пропаганда научно-технического творчества студентов через подготовку и проведение олимпиад, смотров-конкурсов на лучшую творческую работу; выставки, кинофестивали, научные конференции, выпуски трудов студентов, оформление стендов;

- обмен опытом по организации научного и технического творчества студентов: подготовка и проведение конференций (семинаров).

Анализ деятельности как структурного целого позволяет выделить в ней три взаимосвязанных и взаимозависимых элемента.

Первый, по поводу которого сегодня существует единство исследователей, - это предметность деятельности. Беспредметной деятельности не бывает, другое дело, что предмет может быть различным, в том числе и идеальным. Содержание предметности, как и вся деятельность, имеет два слоя: объективный и субъективный. Объективный слой составляет содержание деятельности, ее цели, предмет, преобразуемый в продукт.

Второй элемент деятельности составляет инструментарий, без которого невозможно что-либо сделать с предметом. В плане объектном это инструментальная вооруженность деятельности: принципы и методы, средства, приемы и операции преобразования, то есть технология деятельности. Она представляет собой материализованный опыт человечества, которым, вступая в деятельность, должен овладеть индивид. Но каждый конкретный человек овладевает лишь частью человеческого опыта и потому применительно к нему можно говорить только о его личной инструментальной вооруженности, то есть способности человека к действию, обеспеченной системой приемов действия и поведения и внутренними психическими механизмами их осуществления [2]. Говорить о единстве инструментальной вооруженности, и то достаточно условно, можно только применительно к тому общекультурному инструментарию, который рассматривается как обязательный в данном обществе. Ее содержание и, главное,- качество определяются содержанием освоенной человеком деятельности и типом работы с материалом.

Построение обучения с опорой на освоение инструментария является привлекательным, особенно при практической подготовке.

Активизировать процесс усвоения, когда имеешь дело с процессом «делания», относительно просто. Но в то же время есть опасность ограничения прагматическим подходом и отсутствием широких познавательных интересов.

Третий элемент структуры деятельности – самоорганизация - обусловлен ее коллективным характером, той организацией, которую предписывает технология. И предметность, и ее инструментарий должны быть приведены в действие.

Самоорганизация коллектива - объектный ее слой - установление системы отношений между членами работающей группы, обеспечивающей ее готовность к совместной деятельности. Она предполагает определение целей, установление норм - требований, регулирующих действия, поведение и выбор оценок - санкций, положительных и отрицательных [3]. Самоорганизация активности индивида - субъектная сторона самоорганизации. Она складывается из личностного смысла, саморегуляции психологических актов и психических процессов, ответственности, стимулирующей наиболее полное раскрытие способностей, проявление инициативы и творчества.

Таким образом, активизация учебной деятельности должна начинаться с формирования учебного коллектива, его самоорганизации в соответствии с той целью, которая стоит перед коллективом. В профессиональном учебном заведении такой целью является подготовка к предстоящей трудовой деятельности, формирование себя как специалиста, субъекта деятельности. Качество специалиста как субъекта деятельности зависит от того, на каком уровне он владеет всеми элементами структуры деятельности.

Первый уровень - обученность, то есть воспроизведение зафиксированных в общественном опыте приемов действия и поведения, их закрепление в виде знаний, навыков, привычек. Это означает, что освоение деятельности должно начинаться с простого присвоения всего лучшего, что накоплено человечеством, перевода его в систему установок и автоматизмов, не требующих постоянного сознательного контроля. Отбору такой системы навыков и их отработке при профессиональном обучении должно быть уделено самое серьезное внимание, так как эта система, с одной стороны, должна быть достаточна, с другой - универсальна. Перегрузка образцами действий и поступков, подлежащих точному воспроизведению, вредна, так как ведет к стереотипии поведения и остановкам в развитии.

На этом этапе обучения следует учитывать, что необходимо выработать некоторые интеллектуальные навыки, необходимые для учебной работы. Есть источник активизации этого процесса и учебно-познавательной деятельности. Это условия, в которых осуществляется действие. Как бы мы ни стремились к точному воспроизводству условий предметного действия, всегда возможны какие-то их непредвиденные изменения, которые, кстати говоря, в учебном процессе могут сознательно и целенаправленно инсценироваться.

Система таких «инсценировок» - один из важнейших методов активизации познавательных процессов, который может использоваться не только при обучении, но и на зачетах и экзаменах.

Осознание характера возникших отклонений в привычных, стабильных условиях, поиск возможностей использования уже известных приемов действия, их приспособление к новым условиям, создание на их основе новых вариантов действий - все это невозможно без интеллектуальной и практической активности обучаемого [4]. Хорошо, когда с такими «вариациями на тему» обучаемый справляется самостоятельно, но он может их просто не заметить и оказаться в тупике: «все делаю правильно, а ничего не получается».

В таких ситуациях необходимы не столько помощь, сколько руководство со стороны педагога. Его задача – активизировать самостоятельную деятельность обучаемого по поиску отклонений в условиях, навести его на размышления по поводу причин неудачи, а в случае необходимости принять участие в обсуждении создавшейся ситуации, сохраняя, активность за студентом. Механизмом, обеспечивающим функционирование умений, является динамический стереотип, представляющий собой сложную систему стереотипов. Поэтому умение не может строиться на пустом месте - нужны достаточно прочные базовые навыки [5]. Это положение необходимо учитывать в учебной работе, особенно при использовании методов проблемного обучения.

Формирование умелости - основная задача профессиональной подготовки. Ее отсутствие - свидетельство функциональной неграмотности работника: ему нельзя поручить самостоятельную работу и, следовательно, нужно еще учить в условиях производства.

Выводы. Наиболее благоприятные условия для формирования профессиональных умений имеются в настоящее время в профессионально - технических училищах и средних специальных учебных заведениях, то есть там, где учат конкретному делу. Гораздо сложнее положение в высших учебных заведениях, где в основном знакомят с научными основами производства и почти не касаются сущности профессиональной деятельности. Реально с профессиональной деятельностью студенты знакомятся на производственной практике.

Это, во-первых, поздно, а во-вторых, отсутствует возможность обеспечить систематическое знакомство с содержанием и структурой деятельности. Не менее фрагментарно и теоретическое знание, необходимое для регуляции деятельности, оно «рассыпано» по всем изучаемым предметам и самостоятельно преобразовать его в нужную систему знаний студентам удается далеко не всегда.

Разрешить противоречие между изучаемой теорией, которая во многом кажется студенту не имеющей практического смысла, и практикой, о которой они имеют весьма смутное представление, можно только при достаточно раннем знакомстве с сущностью профессиональной деятельности. Во многих случаях решить эту проблему можно только с помощью учебного моделирования. Оно должно распространяться как на теоретический курс, знакомящий с сущностью профессиональной деятельности, так и на лабораторно-практические занятия, позволяющие «проигрывать» все ее основные моменты с помощью проблемных ситуаций, деловых игр, практических заданий. В качестве завершающего этапа учебного моделирования целесообразно использовать выполнение общественно значимого практического задания.

Литература:

1. Дедовец Ж.Г., Родионов М.А. Диагностика обученности и обучаемости студентов как средство повышения эффективности учебного процесса в вузе. // Вестник Педагогического университета. 2013. № 5. С. 206-211
2. Курилович Е.Н. Профессиональная обучаемость как продуктивность учебно-профессиональной деятельности. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 24. С. 113-116.
3. Кучмезов Р.А. Способность сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий. // В сборнике: Актуальные вопросы педагогики, психологии, социологии материалы IV Международной научно-практической конференции. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; ФГБОУ ВО Дагестанский государственный педагогический университет. Махачкала, 2019. С. 90-93.
4. Кучмезов Р.А. Структура способности сотрудников полиции устанавливать доверительные отношения с населением разных категорий. // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 311-312.
5. Нагоева М.А. Современные формы организации самообразовательной деятельности студентов. // В сборнике: Проблемы и перспективы развития экспериментальной науки сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 137-140.
6. Сурцев А.В. Самостоятельная подготовка слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59. С. 263-266.
7. Татлыев Р.Д. Виртуализация производственного процесса как средство повышения обучаемости студентов. // Инновационные технологии в образовании. Международная научно-практическая видеоконференция. 2017. С. 32-33.

Педагогика

УДК 372.881.1

магистр Чернышова Дарья Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены принципы коррекции нарушений письма у младших школьников. Указаны особенности и нарушения устной речи и психофизиологического развития детей, приводящие к возникновению специфических ошибок на письме. На основе анализа специальной литературы представлена модель коррекции различных видов дисграфии у младших школьников с учетом профилей их речевого и психического развития.

Ключевые слова: письменная речь, нарушения письма, специфические ошибки на письме, коррекция нарушений письма, профили речевого и психического развития.

Annotation. The article discusses the principles of correction of writing violations in primary school students. Features and violations of oral speech and psychophysiological development of children are indicated, leading to the occurrence of specific errors in writing. Based on the analysis of special literature, a correction model of various types of dysgraphia in primary schoolchildren is presented taking into account the profiles of their speech and mental development.

Keywords: written speech, writing disorders, specific errors in writing, correction of writing violations, profiles of speech and mental development.

Введение. Каждый год регистрируется все больше детей, испытывающих сложности при усвоении школьной программы. Одной из причин школьной неуспеваемости является нарушение письма. Среди учащихся массовых школ нарушения письма являются достаточно распространенным явлением, они препятствуют необходимому усвоению школьных знаний, поэтому вопросы коррекции нарушений письменной речи актуальны не только у специалистов (лингвистов, психологов, логопедов), но и у учителей начальных классов.

Как отмечает Л.С. Выготский, письмо – это осознанный процесс речевой деятельности, формирующийся примерно к 6-7 годам жизни в процессе целенаправленного обучения. Структурной единицей письма является монолог, письмо контролируемо и абстрактно (т.е. письменная речь мыслится, но не произносится), оно мотивированно речевой деятельностью. Поэтому школьники, имеющие какие-либо нарушения письменной речи, сталкиваются с большими трудностями во время школьного обучения [1].

В норме процесс письма предполагает достаточно развитый уровень сформированности необходимых речевых и неречевых функций таких, как: произносительной, слуховой, навыка слухового и зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Дефект одной из перечисленных функций может вызвать нарушение письма – дисграфию. Таким образом, методы коррекции письма должны опираться на психофизиологический уровень организации письменной речи и речевое развитие ребенка.

Изложение основного материала статьи. Симптоматика нарушений письма различна и сложна по своей структуре. Причинами дисграфии могут быть:

- нарушения устной речи;
- недоразвитие лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов;
- оптико-пространственная дезориентировка;
- слабость артикуляции и несогласованность в работе зрительного и слухового анализаторов;
- несформированность основных психических процессов (мышления, внимания, восприятия и памяти) [3].

Вследствие разнородной структуры дефекта, без специально организованной и систематически проводимой коррекционной работы с участием специалистов, знающих причины возникновения, а также дизонтогенез речевой патологии и психических функций ребенка, данные нарушения не могут быть устранены.

В свою очередь речевые нарушения, проявляющиеся в несформированности языковых средств, условно подразделяются на следующие группы:

- к первой группе относятся фонетические нарушения речи. Они выражаются в дефектах звукопроизношения;
- ко второй группе относятся фонематические нарушения, которые выражаются в том, что нарушено не только звукопроизношение, но и восприятие звуков, т.е. ребенок не различает на слух артикуляционной разницы между оппозиционными звуками. Это является причиной того, что дети неточно овладевают новым составом слова и потому допускают специфические ошибки на письме [6];
- к третьей группе относятся дети с общим недоразвитием речи. В данном случае нарушение распространяется и на смысловую, и на звуковую сторону речи. Если своевременно не проводить с данными детьми коррекционную работу, то в дальнейшем это негативно скажется на усвоении ими школьной программы.

По мнению А.Н. Корнева, для развития письменной речи, принципиальное значение имеет осознанный анализ составляющих ее звуков. Но для того, чтобы на письме обозначить определенный звук буквой, необходимо не просто его выделить из слова, но и преобразовать его в устойчивую фонему на основе слухопроизносительной дифференциации. Поэтому умение выделить звуки из слова и правильно их дифференцировать является важнейшим условием для развития звукового анализа [3].

Но для правильного звукового анализа, как считает Д.Б. Эльконин, необходимо и другое немаловажное условие — умение в целом представить звуковой состав слова, и с помощью анализа выделить звуки, сохраняя их количество в слове и последовательность. Звуковой анализ, как считает автор, есть когнитивный процесс, усвоение определенной учебной операции «по определению последовательности звуков в слове» [7].

Недостатки произношения, как указывают Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова, в большинстве случаев сопровождаются сложностями звукового анализа слова: дети с большим трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не точно дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его со сходным по акустическим признакам, не могут провести сравнение звукового состава слов, отличающихся только одним звуком [5].

У детей с фонематическим недоразвитием вне зависимости от уровня владения ими письменной речью, встречаются специфические ошибки – в основном это смешение и замена букв. Кроме того, регистрируются перестановки, добавление, пропуск и замены букв по графическому сходству, так называемые персеверации и антиципации. Даже если школьники знают правило правописания слова, на письме они его применить не могут, поскольку не различают согласный по глухости-звонкости даже если звук стоит перед гласной, т.е. в сильной позиции.

Сложный процесс письма возможен благодаря согласованной работе нескольких анализаторов, отвечающих за психофизиологическую основу письменной речи. К таким анализаторам относятся акустический аппарат, оптический, кинестетический (т.е. двигательный – обеспечивающий восприятие и анализ положения тела в пространстве, в данном случае языка), кинетический (движение языка в процессе высказывания), проприоцептивный анализатор (указывающий на положение в пространстве) и пространственный. Чтобы, к примеру, ребенок смог посчитать число звуков в слове или выделить нужный звук, в процесс включаются кинестетический и акустический анализаторы. Чтобы записать слово, (процесс «декодирования» звука в букву), задействуются оптический, кинестетический и акустический анализаторы. Непосредственно процесс написания буквы, требует работы двигательного и пространственного анализаторов, которые обеспечивают мелкую моторику кисти и пальцев. Если в данной цепочке происходит нарушение хотя-бы одного из перечисленных анализаторов, это приводит к ошибкам на письме и расстройствам чтения.

В плане психофизиологии, по мнению Е.В. Жулиной, формирование письма является сложным, многоуровневым процессом, который включает в себя не только словесные (вербальные), но и невербальные формы психической деятельности –мелкую моторику, пространственное, акустическое и зрительное восприятие, внимание, зрительное, внимание, различные предметные действия и др. [4]. Поэтому, если ребенок при письме пропускает буквы или целые слоги - это может быть не только результатом простого невнимания, но иметь место и более глубокие нарушения. Расстройство письма обычно имеет системный характер и нарушается оно как целостная и сложная система. Зачастую у детей, имеющих нарушения письменной речи, выявляются нарушения и психических функций, в основном внимания, страдает поведение (слабая саморегуляция и самоконтроль, отсутствует целенаправленность действий). В данной связи

коррекция нарушений письма не должна опираться только на речевые методы, но и на психофизиологические.

В рамках обозначенной проблемы нами была разработана и апробирована программа логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с учетом профилей речевого и психического развития. Исследование проводилось на базе МБОУ «Школа № 183», «Школа № 32» и «Школа № 145» г. Нижнего Новгорода. В коррекционной программе участвовали 35 учащихся 2-х классов.

При проведении разграничений нарушений письма у школьников экспериментальной группы мы выяснили, что из 35 детей экспериментальной группы у 40% выявлена акустическая дисграфия. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза была выявлена у 31,4% учащихся. Оптическая дисграфия - у 20%, у 6% испытуемых выявлена аграмматическая дисграфия и у 3% - артикуляторно-акустическая дисграфия. Таким образом, по результатам исследования преобладающим видом дисграфии у детей является акустическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Необходимо отметить, что у школьников с нарушением письма выявлена несформированность графомоторных навыков и динамического праксиса, что указывает на слабость сенсомоторных функций в целом. Данный дефект проявлялся и в письменных работах учащихся. Полученные нами результаты констатирующего эксперимента показали, что наиболее неразвитыми у детей с школьников с нарушением письма оказались: динамический и кинестетический праксис, память, различные комбинаторные навыки. Слабость графомоторных навыков диагностировалась у школьников одновременно с неполноценностью пространственного праксиса и нарушением зрительно-моторной координации. Кроме того, у всех учащихся с нарушением письма была выявлена низкая концентрация внимания, несформированность кратковременной зрительной памяти. Это объясняется тем, что внимание, является главной составляющей в системе процессов памяти и необходимым условием для запоминания информации.

При составлении коррекционной программы мы ориентировались на профили речевого и психического развития каждого учащегося, поэтому основным принципом при составлении программы был индивидуальный подход. Для каждой группы учащихся, имеющих тот или иной вид дисграфии, мы составили отдельную коррекционную программу.

Для коррекции акустической дисграфии в коррекционную программы мы включили упражнения для формирования фонетического восприятия и слуха, а также звукового анализа и синтеза. Работа состояла из следующих этапов:

- узнавание неречевых звуков;
- дифференциация одинаковых слов, звуков и фраз по силе голоса и высоте;
- различение слов, сходных по акустическим признакам;
- дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- обучение учащихся простейшему звукобуквенному анализу и синтезу слов.

С первых же занятий в работу вовлекался артикуляционный аппарат, отрабатывалась артикуляция гласных первого ряда, использовали задания на узнавание гласных в ряду других гласных, а также в ряду слогов и слов. Далее школьники учились узнавать гласный звук в середине слова (к примеру, такое задание: выделить звук [ы] в словах мел, кот, бык, дым, соль, сыр, мыть, рысь). Далее работа по формированию звукового анализа осуществлялась с согласными звуками по следующим направлениям:

- выделение согласного звука в начале и в конце слова;
- в середине слова (данное задание вызывало многочисленные затруднения у школьников с нарушением письма).

На последующем этапе вводили упражнения, основанные на тренировке зрительного восприятия. Для этого использовали картинки с сочетанием разных звуков – по глухости-звонкости, твердости-мягкости, свистящие и шипящие. В дополнение использовали скороговорки, изображения с одинаковыми по звучанию, но различными по смыслу предметами, например: рот-род, ваза-база и др. Таким образом, использование опорных картинок, проговаривание, развитие кинестетической моторики способствовало восстановлению нарушенных связей между различными отделами мозга.

Для коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза мы использовали комплексный подход, направленный не только на коррекцию речевой деятельности, но и на формирование у школьников самоконтроля за письменной речью. За основу логопедической работы был взят принцип Н.Н. Садовниковой, предусматривающий поэтапный анализ речи у детей с дисграфией обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза [8]. Коррекционная работа осуществлялась по следующим направлениям:

- Развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза;
- Развитие навыков слогового анализа и синтеза;
- Развитие языкового анализа и синтеза;
- Формирование самоконтроля школьников за собственной письменной речью.

Поскольку в данном случае использовался комплексный подход, для развития у школьников фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза был вовлечен педагог. В его задачи входило включение в материал урока упражнения и игры на развитие фонематического слуха, которые проводились как в начале, так и в конце урока. Таким образом, совместная деятельность логопеда и педагога способствовала формированию у младших навыков фонематического анализа и синтеза.

Коррекционная работа по преодолению оптической дисграфии состояла из следующих этапов:

1. Развитие зрительно восприятия и зрительного гнозиса (узнавания величины предмета, его формы и цвета);
2. Расширение объема зрительной памяти;
3. Развитие пространственных представлений;
4. Формирование слухового и зрительного анализа и синтеза;
5. Развитие графомоторных навыков, овладение графической символикой;
6. Узнавание и выделение букв, по кинетическому и оптическому сходству [2].

В ходе коррекции аграмматической дисграфии главной задачей было формирование у детей синтаксических и морфологических обобщений, представления о морфологических структурных элементах

слова и непосредственно о структуре предложения. Коррекционная работа проводилась в следующих направлениях:

- уточнение структуры предложения;
- развитие навыка словообразования и словоизменения;
- формирование навыков анализа и синтеза состава слова.

На подготовительном этапе использовались упражнения для развития основных психических функций – памяти, внимания, мышления и восприятия.

На следующем этапе со школьниками проводились игры на развитие координации и общей моторики. Для развития тонкой моторики кисти и пальце рук использовали следующие формы работы: мозаика, лепка, штриховка, шнуровка, обводка, выкладывание картин из семян тыквы, арбуза, из пуговиц. Для развития артикуляции включали в занятия мимическую гимнастику, дыхательные упражнения, артикуляционную гимнастику.

На заключительном этапе проводили занятия, направленные на коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического восприятия и слуха, на формирование лексико-грамматической стороны речи.

После проведения коррекционной программы мы организовали и провели повторную диагностику письменной и устной речи младших школьников, а также состояние кинестетического, динамического и пространственного праксиса. В результате были получены следующие данные: акустическая дисграфия была выявлена только у 22% учащихся, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза была диагностирована у 18% испытуемых, у 11% выявлена оптическая дисграфия, артикуляторно-акустическая дисграфия не выявлена.

Анализ полученных результатов показал, что число специфических ошибок при письме у младших школьников после проведения коррекционных занятий с учетом их речевого и психического развития значительно сократилось. При исследовании устной речи было выявлено, что учащиеся правильно дифференцировали сходные по звучанию слова, отличающиеся только одним фонематическим признаком, меньше наблюдалось пропусков и замены звуков, персевераций, повысился навык фонематического и слогового анализа и синтеза.

Выводы. Таким образом, тесная взаимосвязь речевых и психических функций, а также состояние общей и мелкой моторики оказывают прямое влияние и на развитие письменной речи младших школьников. В данной связи коррекционная работа по преодолению нарушений письма должна строиться на основе комплексного подхода, включающего в себя психолого-педагогический, психофизиологический и лингвистический аспекты.

Литература:

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Акад. пед. наук. – 2013. – 500 с.
2. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-методическое пособие. - М.: Астрель, 2014. - 158 с.
3. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2008. - 224 с.
4. Жулина Е.В., Аладьина О.М. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников // Вестник Мининского университета. 2017. № 55 (8). С. 188-195.
5. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. - Ростов Н/Д: «Феникс», СПБ: «Союз», 2004. – 224 с.
6. Овсянникова С.А. Фонематическое восприятие первоклассников с нарушениями письма / С.А. Овсянникова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: В.Секачев, НИИ Школьных технологий, 2014. – С. 93-97.
7. Парамонова Л.Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ / Л.Г. Парамонова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2013. – С. 137-140.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 2011. - 254 с.

Педагогика

УДК 623.5

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Чобитько Сергей Петрович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)
кандидат педагогических наук Басинский Андрей Михайлович
Университет прокуратуры РФ Крымский юридический институт (филиал) (г. Симферополь)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ СОБЛЮДЕНИЮ ПОРЯДКА ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В РАМКАХ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются варианты практических упражнений по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия, которые призваны помочь выработать и закрепить четкие алгоритмы поведения в ситуациях пресечения преступлений и правонарушений, задержания преступников, а так же, отражения нападения на полицейского.

Необходимость включения подобных упражнений в обязательную программу обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, продиктована стремлением пополнить арсенал будущего правоохранителя необходимыми алгоритмами поведения в экстремальной ситуации, привить умение воспринимать информацию и оценивать (анализировать) ситуацию во время задержания

правонарушителя, научить определять основания для применения или неприменения огнестрельного оружия, привить навык подачи обязательных последовательных голосовых команд.

Ключевые слова: оружие, курсант, слушатель, полицейский, психологическая устойчивость, применение оружия, служебно-боевая подготовка, охрана правопорядка, огневая подготовка, правонарушитель, задержание, пресечение.

Annotation. The article discusses options for practical exercises in firing from combat handguns, which are designed to help develop and consolidate clear algorithms of behavior in situations of suppression of crimes and offenses, the detention of criminals, as well as repelling an attack on a police officer.

The need to include such exercises in the compulsory curriculum of cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia is dictated by the desire to replenish the arsenal of the future law enforcement officer with the necessary behavior algorithms in an extreme situation, to instill the ability to perceive information and evaluate (analyze) the situation during the detention of the offender, learn to determine the grounds for application or non-use of firearms, instill the skill of filing mandatory consecutive voice mand.

Keywords: weapons, cadet, listener, police officer, psychological stability, the use of weapons, service and combat training, law enforcement, fire training, the offender, detention, suppression.

Введение. Современные условия службы требуют от сотрудников органов внутренних дел твердых знаний и устойчивых навыков обращения с огнестрельным оружием в различных ситуациях. Задача служебно-боевой (огневой) подготовки сотрудников полиции состоит в развитии, закреплении и повторении целого комплекса знаний, умений и навыков, связанных с возможным применением огнестрельного оружия, уровень изучения которых определяет степень их пригодности к выполнению служебных обязанностей по охране правопорядка.

Изложение основного материала статьи. На занятиях по огневой подготовке очень важно выработать у сотрудников органов правопорядка не только навыки обращения с оружием, но и закрепить знания по правомерному его применению.

23 ноября 2017 года приказом МВД РФ № 880 утверждено новое наставление по организации огневой подготовки в ОВД РФ [4] (далее – Наставление), которым закреплено, что правовые основы применения оружия и боеприпасов, гарантии личной безопасности вооруженного сотрудника являются объектом изучения огневой подготовки (п. 4.1 Наставления). Между тем, эти основы изучаются только в теоретическом разделе огневой подготовки.

В ходе освоения практического раздела Наставления осуществляются практические тренировки по отработке нормативов, изготовок к стрельбе из различных положений, производства выстрела без использования боевых патронов, а так же практическое выполнение упражнений по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия, для формирования умений и навыков выполнения упражнений стрельб из различных видов оружия, решения тактических задач применения оружия и боеприпасов при осуществлении оперативно-служебной деятельности.

Предусмотренные стандартные упражнения курса стрельб направлены на формирование умений и навыков обращения с огнестрельным оружием. Они имеют цель обучить знаниям практических основ техники выполнения меткого выстрела и привить умение выполнять приёмы и действия с оружием по командам, подаваемым при стрельбе, осуществлять самоанализ результатов стрельбы (выявлять ошибки и вносить своевременные коррективы), обучить владению навыками производства выстрела из пистолета в ограниченное время.

Сотрудникам органов правопорядка в повседневной службе приходится предупреждать и пресекать правонарушения и преступления, при этом задерживаемые часто не подчиняются их законным требованиям, препятствуют законным действиям сотрудников и оказывают им сопротивление. Полицейский, беря на себя заботу о жизни, здоровье, безопасности и имуществе граждан, в числе прочего отвечает и за обеспечение прав правонарушителя. Перед применением огнестрельного оружия, сотрудник полиции обязан, в соответствии с ч. 1 статьи 19 Федерального закона «О полиции» [7], сообщить лицам, в отношении которых предполагается его применение, о том, что он является сотрудником полиции, предупредить о своем намерении и предоставить возможность и время для выполнения требований. Отступать от этого требования сотрудники полиции вправе только в случае, когда промедление в применении огнестрельного оружия создает непосредственную угрозу жизни и здоровью гражданина или сотрудника полиции либо может повлечь иные тяжкие последствия (ч. 2 ст. 19). В случае же применения огнестрельного оружия, сотрудник полиции обязан действовать с учетом создавшейся обстановки, характера и степени опасности действий лиц, в отношении которых применяется огнестрельное оружие, характера и силы оказываемого ими сопротивления, обязан стремиться к минимизации любого ущерба (ч. 3 ст. 19).

Прежде чем произвести точный выстрел, которому обучают на огневой подготовке, сотрудник полиции обязан оценить обстановку и принять решение: предупредить о применении огнестрельного оружия или открыть огонь без предупреждения. Также важно четко определить место, которое следует поразить выстрелом. Все это надо сделать в условиях весьма ограниченного времени. В рамках практического раздела огневой подготовки, несмотря на то, что изучение порядка применения огнестрельного оружия входит в теоретический ее раздел, подобных упражнений нет, то есть отсутствует реальное обучение правомерному применению огнестрельного оружия в экстремальных условиях.

Другие дисциплины служебно-боевой подготовки сотрудников органов внутренних дел также не предусматривают практическую наработку способности оценки ситуации и соответствующего правомерного реагирования на ее развитие с соблюдением порядка применения огнестрельного оружия. Зная теоретически, что нужно делать в той или иной ситуации, сотрудники полиции не отрабатывают эти знания в практических тренировках, следовательно, не получают соответствующих навыков и умений.

Такое положение приводит к тому, что сотрудники полиции в экстремальной ситуации просто не готовы реагировать на нее адекватно, не могут озвучить предупредительные команды, неправильно реагируют на нападающего правонарушителя, характеристики его вооруженности. Как итог, происходят случаи неправомерного применения огнестрельного оружия, несвоевременного его применения, неправильного выбора цели (части тела правонарушителя), поражение которой не имеет большого эффекта и приводит к несчастным случаям или наоборот, приводит к необоснованно тяжким последствиям, не допускаемым полномочиями по применению оружия.

Физическая безопасность сотрудника органа внутренних дел при несении службы зависит от нескольких составляющих его личных характеристик. В общем виде эти условия представлены в так называемой «звезде выживания» и включают в себя: физические свойства организма и его подготовку; интеллектуальные способности; знание тактики действий в различных ситуациях, выработанные навыки и умения ее применения; навыки и умения своевременного и правомерного применения физической силы, специальных средств и оружия, а также других видов экипировки при несении службы. Также в «звезду выживания» входит обеспеченность необходимой экипировкой (оружие, кобуры, специальные средства и т.п.).

Все перечисленные элементы формируют устойчивость к стрессу. Недостатки обеспечения, знаний правовых оснований применения государственных мер физического принуждения, характеристик специальных средств и оружия, личной физической формы, владения приемами борьбы и тактики, лишают сотрудника полиции уверенности, и в опасной ситуации он теряется, проявляет нерешительность, впадает в ступор или действует спонтанно и неверно [1, с. 25]. В результате сотрудник получает смертельный удар или применяет огнестрельное оружие в нарушение установленных порядка и оснований, причиняя необоснованный ситуацией вред. По данным ФКУ «Главный информационно-аналитический центр МВД России», каждый год посягательству на жизнь подвергаются около 500 сотрудников правоохранительных органов в Северо-Кавказском федеральном округе и более 50 – по остальным субъектам Российской Федерации [6, с. 30].

Общеизвестно, что, кроме чувства опасности, в ситуации стресса у сотрудника полиции есть «три врага: неизвестность, неопределенность и беспомощность» [2, с. 40]. Поэтому на практических занятиях необходимо создавать соответствующие состояния, нарабатывать и проверять способности противодействия им обучаемых [3, с. 23-29].

По результатам исследования Д.В. Карабаша и А.Н. Тарана у сотрудника полиции на применение огнестрельного оружия почти никогда нет времени, оно осуществляется скоротечно, в отсутствие времени на подготовку выстрела, около 50% – «навскидку», и столько же с незначительными элементами прицеливания. При этом по большей части огнестрельное оружие применяется при нахождении рядом посторонних людей (60%), в общественных местах (88%), преступники при нападении на сотрудников полиции в более чем 50% случаев применяют огнестрельное оружие [3, с. 12-13, 18].

Специфика правоохранительной деятельности сотрудников полиции такова, что каждый из них при контакте с правонарушителем сталкивается с конфликтными ситуациями, способными вызвать состояние стресса. Стрессом нужно уметь управлять, можно и необходимо научиться принимать правильные решения в сложившихся ситуациях, связанных с применением огнестрельного оружия. С точки зрения психологии, необходимы упражнения, приближенные к реальной обстановке, при возникновении которой сотрудник должен быстро оценить сложившуюся обстановку, попытаться предупредить и остановить преступника, и только при невозможности выполнить служебно-боевую задачу иными средствами, применить оружие, стремясь к минимизации причиняемого ущерба, его достаточности для достижения этой задачи.

Для становления психологической и эмоциональной устойчивости, обеспечивающих возможность своевременного и правомерного применения или неприменения огнестрельного оружия при различных служебно-боевых ситуациях, по нашему мнению, необходимо развитие системы упражнений, связанных с созданием наиболее часто встречающихся на практике условий задержания и стрельбы. Сотрудник полиции должен знать и быть готовым выполнить определенный алгоритм законных действий, который может и должен быть реализован в той или иной экстремальной ситуации для эффективного выполнения своей служебной задачи. Методики огневой выучки личного состава в рамках служебно-боевой подготовки, связанные с регулярным выполнением различных специальных практических упражнений, обусловлены необходимостью совершенствования двигательных навыков, повышения психологической устойчивости сотрудников для правомерного и эффективного применения огнестрельного оружия в реальных условиях.

В огневой подготовке достичь рассмотренных целей служебно-боевой подготовки, как действующих, так и будущих сотрудников полиции, можно путем введения специальных упражнений, предусматривающих следующие элементы:

- оценку опасности, исходящей от правонарушителя;
- принятие решения о применении огнестрельного оружия без предупреждения или о предупреждении правонарушителя о том, что перед ним сотрудник полиции и о возможном применении оружия;
- после предупреждения, изменение поведения правонарушителя, невыполнение требований сотрудника полиции, выполнение их или сокращение дистанции до сотрудника и нападение на него;
- выбор в качестве цели той или иной части тела правонарушителя в зависимости от его опасности и цели применения оружия.

Все эти элементы должны осуществляться в ограниченное время.

Исходным рубежом для выполнения этих упражнений может быть также рубеж мишеней, когда по условиям упражнения уже имеет место противоборство с правонарушителем и необходим разрыв дистанции.

Есть вероятность, что сотрудник полиции, не имеющий навыка действий в таких ситуациях, неправильно выстроит алгоритм своих действий, что может привести к ранению, а в отдельных случаях – к смерти и завладению огнестрельным оружием правоохранителя [5].

Для этих упражнений стрельб, в зависимости от условий, необходимы специальные мишени и мишенное оборудование. Так, например, это могут быть мишени в полный рост женщин и мужчин, взрослых и несовершеннолетних, инвалидов с явными признаками инвалидности, вооруженных огнестрельным оружием, взрывным устройством (гранатой), ножом, молотком, арматурой или битой.

Мишенное оборудование должно предоставлять возможность:

- наличия на рубеже 3-4 различных мишеней с возможностью приближения к сотруднику полиции (сокращения дистанции) или удаления от него (попытке скрыться);
- поворота мишеней на 180º, когда стреляющий не будет знать, какая перед ним цель, поворачивающаяся к нему мишенной стороной по воле руководителя стрельб.

Порядок выполнения упражнения может быть представлен в следующем виде: по команде руководителя стрельб «К выполнению упражнения приступить» сотрудник выдвигается на огневой рубеж, либо наоборот, разрывает дистанцию с мишенями. При отсутствии у повернутого к нему лицом правонарушителя (мишени) огнестрельного оружия сообщает, что он является сотрудником полиции «Полиция, не двигаться!», извлекает оружие из кобуры, досылает патрон в патронник и своими командами пытается пресечь правонарушение:

«Брось оружие на землю!», «Медленно положи оружие (гранату)!», «Руки на голову, скрестить пальцы, на колени, лечь на землю, руки на затылок!». После этого руководитель стрельб может:

- повернуть по выбору другую мишень с холодным или огнестрельным оружием, или безоружную, несовершеннолетнего, женщины или инвалида;
- включить приближение какой-либо мишени к сотруднику или наоборот ее удаление, отказавшись бросить оружие или без оружия.

В зависимости от обстановки сотрудник полиции реагирует на ситуацию в соответствии с требованиями статей 23 и 24 ФЗ «О полиции», например:

- при невыполнении требований и попытке сократить дистанцию лицом, в отношении которого нет запрета на применение в его отношении оружия (ч. 5 ст. 23 ФЗ «О полиции»), применить оружие по ногам (при отсутствии скопления случайных людей и безоружности нападающего) или в корпус (при скоплении случайных людей или вооруженности правонарушителя);
- при попытке скрыться с огнестрельным оружием в руках, применить оружие по ногам (при отсутствии скопления случайных людей) или в корпус (при скоплении случайных людей);
- при попытке скрыться с холодным оружием в руках продолжать отдавать команды и преследовать нарушителя, включив предохранитель, до команды руководителя стрельб «Нападение!».

В любой комбинации упражнение должно заканчиваться стрельбой на поражение части тела правонарушителя в зависимости от ситуации. Количество боеприпасов в таком упражнении должно соответствовать емкости магазина оружия, чтобы максимально приблизить обстановку к боевой и упражнение заканчивалось включением предохранителя и укладыванием пистолета, часто с патроном в патроннике, в кобуру. После этого должна следовать проверка сотрудником повреждений нарушителя и оказанием ему первой помощи, а завершаться упражнение должно разряжанием оружия в установленном для этого месте. Любое применение огнестрельного оружия должно заканчиваться включением предохранителя с последующим его разряжанием, так как после стрельбы оружие чаще всего остается заряженным.

Выводы. Упражнения, которые мы предлагаем использовать для подготовки сотрудников полиции, помогут выработать и закрепить четкие алгоритмы поведения в конкретных ситуациях. Закрепить умение воспринимать информацию и оценивать (анализировать) ситуацию во время задержания правонарушителя, определять основания для применения или неприменения огнестрельного оружия, навыки подачи обязательных последовательных голосовых команд. Перечисленные навыки и умения в свою очередь приведут к стрессоустойчивости в реальной экстремальной ситуации, в связи с готовностью реализовать знакомый алгоритм действий. Такая подготовка повысит готовность и способность будущих работников органов правопорядка правильно, грамотно и четко реагировать на ситуации, связанные с вероятностью применения огнестрельного оружия, не растеряться и применить правильную тактику задержания правонарушителя.

Систематическая отработка на занятиях по огневой подготовке предлагаемых нами вариативных упражнений позволит повысить уровень личной безопасности сотрудников полиции, дав им на вооружение отработанные, уже знакомые алгоритмы реагирования на экстремальные ситуации, увеличив шансы успешного выполнения служебных задач с применением достаточных и правомерных средств и методов.

Литература:

1. Буданов А.В. Обучение сотрудников правоохранительных органов тактике и методам обеспечения личной безопасности // учебно-практическое пособие. - Москва. - 1997.

2. Гричанов А.С. Обеспечение безопасности сотрудников ОВД в профессиональной деятельности // учебное пособие. – Барнаул. - БЮИ МВД России. - 2014.

3. Карабаш Д.В., Таран А.Н. Стрельба из пистолета (пистолета-пулемета) в ограниченном пространстве // учебно-практическое пособие. – Краснодар. - КрУ МВД России, - 2010.

4. Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России № 880 от 23 ноября 2017 г. // Доступ из СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292172/ (дата обращения 15.08.2018 г.).

5. Светличный Е.Г., Веремьев А.С. Практико-ориентированный подход в огневой подготовке обучающихся в образовательных организациях МВД России // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2018. – Выпуск 58 (1). – С. 211-214.

6. Текеев Р.А. Уровень и динамика посягательств на жизнь сотрудников правоохранительных органов (ст. 317 УК РФ) // Российский следователь. - 2016. - № 16. - С. 27-30.

7. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (ред. от 01.04.2019) «О полиции» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=1347735607024257672764736937&cacheid=03F26D9B3589D28B88211674020666A4&mode=splus&base=LAW&n=321537&rnd=0.786007972819563#1tgyneiiw6d (дата обращения 15.04.2019 г.).

УДК 378.147

кандидат географических наук, доцент,
доцент кафедры менеджмента Чугунова Татьяна Николаевна
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
ассистент кафедры менеджмента Зименкова Елена Николаевна
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ДЕЛОВЫХ ИГР В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРИРОДООХРАННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

Аннотация. В статье рассматриваются основные теоретические и практические положения разработки и применения метода деловых игр в учебном процессе, выделены преимущества и недостатки использования игровых технологий в учебном процессе, указаны особенности разработки, организации и проведения деловых игр, описаны результаты практического опыта применения деловых игр в рамках изучения дисциплины «Природоохранный менеджмент».

Ключевые слова: деловая игра, игровые технологии, природоохранный менеджмент, разработка и проведение деловых игр.

Annotation. The article discusses the main theoretical and practical provisions of the development and application of the business games method in the educational process and the basic interpretations of the notion “business game”, highlights the advantages and disadvantages of using gaming technologies in the educational process, gives a classification of business games, specifies the features of developing, organizing and conducting business games, describes the results of practical experience in the use of business games in the study of the discipline "Environmental Management".

Keywords: business game, gaming technology, environmental management, development and conduct of business games.

Введение. В современных условиях к системе высшего образования и выпускникам ВУЗов предъявляются особые требования. Одним из них является получение необходимых профессиональных компетенций обучающимися. Преподавателю высшей школы гуманитарных направлений, не применяя актуальные методы обучения, достаточно сложно дать обучающимся возможность овладеть практическими профессиональными навыками. Наиболее популярным и интересным методом активизации творческой деятельности обучающихся и реализации ими профессиональных компетенций являются деловые игры.

Изложение основного материала статьи. Деловые игры широко применяются в организации исследовательского процесса и процесса принятия управленческих решений. Игровые технологии позволяют моделировать реальные практические ситуации, в которых обучающиеся учатся критически оценивать сложившееся положение, принимают решения по различным производственным вопросам в условиях многофакторности и неопределенности внешней среды, осмысливают полученный результат. Это нивелирует некоторую абстрактность и монотонность в изучении академических дисциплин, повышает интерес к практическим и семинарским занятиям, активизирует познавательную деятельность и самостоятельную работу по приобретению профессиональных знаний, позволяет сплотить коллектив, проявить индивидуальные особенности обучающихся.

Особенности применения игровых технологий в учебном процессе раскрываются в работах многих отечественных авторов: М.В. Плешаковой, Н.В. Чигиринской, Л.С. Шаховской [13], М.В. Напалковой [14], И.А. Бабановой [2], Ю.В. Чичко [18], Ч.Б. Медведевой, И.В. Цивуниной, Г.Ю. Климентовой [12], Л.С. Чеглаковой [17], В.В. Бургат [5], В.Г. Василенко [6], Е.Л. Файчук, В.В. Науменко [16], П.К. Дуркина, М.П. Лебедевой [11], Н.А. Берг, Н.А. Дегтяревой [3], В.О. Евсеева [9], Г.С. Абрамовой, В.А. Степанович [10], Б.З. Зельдович [8] и пр.

В сравнении с традиционными методами обучения, деловые игры объединяют в себе особенности экспериментального, аналитического и экспертного методов, что является их явным преимуществом. По мнению исследователей «при лекционной подаче материала усваивается 20% лекционного материала, в то время как в деловой игре 90%» [17, с. 3]. Поэтому введение деловых игр в учебную практику позволяет добиться не только повышения интереса обучающихся к изучаемой дисциплине, но и достичь большего эффекта в усвоении материала. Отмечая преимущества обучения с применением метода деловых игр перед традиционными формами проведения занятий, можно обобщить выводы научных исследований в данной сфере и выделить следующие особенности [1, 2, 4, 7, 15]:

- деловая игра позволяет максимально отвечать практическими потребностями общества.
- использование деловых игр способствует: формированию познавательных и профессиональных мотивов и интересов; воспитанию системного мышления специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; обучению коллективной мыслительной и практической работе, формированию умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений; воспитанию ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом.
- адаптированная к реальной экологической ситуации экологическая и социально-экономическая информация, на которой основана деловая игра, стимулирует процесс принятия управленческих решений, повышает ответственность и доверие к полученным результатам» [1, 2, 4, 7, 15].

В то же время проведение деловых игр имеет ряд недостатков, в большей степени связанных с нагрузкой преподавателя. Отмеченные в исследованиях ученых и практиков преимущества и недостатки применения деловой игры, систематизированы следующим образом:

1) преимущества: возможность систематизировать теоретические данные относительно решения конкретной проблемы; максимальное приближение процесса обучения к практической деятельности;

включение рефлексивных процессов, возможность интерпретации, осмысливания полученных результатов; бóльшая вовлеченность обучающихся в процесс обучения; получение навыков профессионального общения; активное проявление личности обучающегося в игре; преодоление стереотипов, корректирование самооценки; более содержательная обратная связь по сравнению с традиционными методами; возможность объединить широкий охват проблем и глубину их осмысливания; наглядно показывают последствия принимаемых решений; вариативность проигрываемых ситуаций дает возможность обучающимся рассмотреть варианты неудачных решений и выбрать наиболее оптимальное решение; дают возможность проверить различные подходы и альтернативы; закрепляют навыки самостоятельной работы обучающихся; «двуплановость» игры - решаются не только игровые или профессиональные задачи, но одновременно происходит обучение и воспитание участников.

2) недостатки: высокая трудоемкость подготовки к занятию для преподавателя; сосредоточенность для преподавателя на непрерывном творческом поиске; неготовность обучающихся к работе с использованием деловой игры; трудности с заменой преподавателя, проводившего деловую игру; азарт игроков способствует их концентрации на выигрыше, а не на результате игры; угроза сбоя хода игры вследствие переноса на нее личных взаимоотношений обучающихся.

В целом проведение занятий с использованием метода деловых игр позволяет сократить время накопления профессионального опыта; дает возможность искать разные пути решения поставленных проблем и сформировать у будущих специалистов целостное представление о проблемах в определенной сфере деятельности; приобрести социальный опыт. Отмечается, что положительный опыт, полученный в игре, «может оказаться даже более продуктивным в сравнении с приобретенным в профессиональной деятельности. Деловые игры позволяют увеличить масштаб охвата действительности, наглядно представляют последствия принятых решений, дают возможность проверить альтернативные решения» [4].

Рассмотренные преимущества определили успешность применения данного метода в учебном процессе по дисциплине «Природоохранный менеджмент».

Целью учебной дисциплины «Природоохранный менеджмент» является ознакомление студентов с теоретическими положениями и практикой управления природоохранной деятельностью, использованием и охраной природных ресурсов, а также приобретение навыков подготовки управленческих решений с учетом социально-экономических и экологических ограничений, а также выбор направлений реализации таких решений.

Рассмотрим основные положения применения метода деловой игры в рамках изучения дисциплины «Природоохранный менеджмент».

При самостоятельной разработке сценария деловой игры или при выборе уже разработанной деловой игры, важным условием является определение темы и целей. В теме должны быть отражены характер деятельности предприятия и экологическая ситуация, но не абстрактная, а, желательно, максимально приближенная к действительности, также должны быть сформулированы условия, которые привели к негативной экологической ситуации. Постановка учебной цели, которую ставит перед собой преподаватель, должна быть отвечать категории обучающихся, соотносится с выбранной темой и компетенциями дисциплины. Кроме того, в процессе разработки или выбора сценария деловой игры, преподаватель ставит своей целью решение не только повышения знаний обучающихся по дисциплине и формирование определенных умений и навыков, но и развитие у них активности и творческого мышления, умения анализировать нормативно-правовые акты и специальную литературу по вопросам охраны окружающей природной среды, выработку умения обосновывать предлагаемые действия и оценивать различные точки зрения, а также выбирать оптимальный вариант решения поставленной проблемы.

Разработка сценария деловой игры и подготовка к ее проведению имеет несколько обязательных действий: четко определить роль и функции всех групп участников игры; определить задание для каждой группы участников деловой игры; определить и прописать роль ведущего и правила (или условия) для участников; продумать варианты решения, конечный результат и сформулировать выводы.

В случае выбора (использования) уже разработанной деловой игры вышеуказанные условия также применимы.

Участие в деловой игре должно дать обучающимся возможность: осуществлять определенную практическую деятельность по принятию управленческих решений; определять реальные экологические и социально-экономические процессы и явления; выявлять особенности и составлять характеристики анализируемых объектов и явлений; оценивать социально-экономическую и экологическую ситуацию; определять ресурсные возможности принимаемых решений; самостоятельно находить решение поставленной проблемы; максимально использовать собственные возможности и знания; обосновывать и защищать сформулированные выводы и предложения.

Немаловажным этапом, наряду с постановкой цели и разработкой сценария, является определение структуры деловой игры в рамках дисциплины «Природоохранный менеджмент».

Разработка или использование ранее разработанных деловых игр должны ставить целью реализацию озвученных в программе дисциплины компетенций. Кроме того, применительно к дисциплине «Природоохранный менеджмент» деловые игры желательно разрабатывать по актуальным вопросам современной социально-экономической и экологической ситуации своего региона, что позволит моделировать конкретные ситуации и применять теоретические знания для выработки управленческих решений. Идеальным вариантом разработки деловой игры может быть конкретная экологическая ситуация в регионе.

Практика разработки и применения деловых игр в рамках изучения дисциплины «Природоохранный менеджмент» показала, что наиболее эффективными сценариями являются поиски решений преодоления напряженной экологической ситуации, принятия управленческих действий по решению проблем альтернативного природопользования, выявление причинно-следственных связей и экологических экстерналий, а также последовательности действий и определение ресурсов для реализации разработанных предложений.

Проведение деловой игры можно условно разделить на три этапа, каждый из которых реализуется командами под контролем ведущего или преподавателя. Основная сложность заключается в том, что указанный контроль должен быть направлен на временные параметры и порядок реализации, в пояснении

функций каждой команды, но одновременно, не должен ограничивать свободу обсуждения обучающимися определенной ситуации и обоснования управленческих решений.

Первый этап можно условно назвать организационным. Преподаватель рассказывает об экологической ситуации, об условиях игры и озвучивает основную цель. Участники разбиваются на группы - команды. Работа в команде и кооперация членов команды при поиске решения проблемы – необходимый компонент деловой игры. Как правило, при этом обучающимися учитываются дружеские отношения и личные симпатии. Количество команд зависит от условий задания. Каждая группа, представляет функциональную структуру организации или общества.

Второй этап – это обсуждение и обоснование управленческих решений. Участники каждой группы осмысливают проблему, формируют и оценивают несколько вариантов управленческих решений, выбирают и обосновывают свой выбор. В зависимости от распределения ролей в группе, назначается представитель, который должен представлять выбранный вариант решения, отвечать на вопросы, обосновывать и защищать разработанные управленческие решения эколого-социально-экономической проблемы.

Поскольку во время проведения занятия обучающиеся лишены возможности знакомства с информационными изданиями, которые содержат систематизированные сведения о нормативно-правовых актах и научных трудах по основным позициям рассматриваемой проблемы, целесообразно на предыдущем занятии озвучить список информационных источников, с которыми должны ознакомиться участники и которые необходимы для решения проблемы.

Третий этап – это публичное обсуждение проблемы и подготовка отчета команды о полученных результатах ее рассмотрения, изложение своего видения ее решения и публичная защита. Во время публичного выступления каждая команда озвучивает свое решение, отвечает на вопросы участников других команд. Происходит, как правило, активное обсуждение, как причин сложившейся ситуации, так и предлагаемых действий и возможных последствий.

Продолжительность деловой учебной игры целесообразно рассчитать на 2 академических часа, что позволяет оптимально вписываться в существующий образовательный процесс.

Письменный отчет каждой команды оформляется по основным структурным составляющим: определение проблемной экологической ситуации; обоснование актуальности темы в целом и ее проявление в выбранном регионе; цель выработки управленческого решения; постановка задачи и функции целевой группы; полученные результаты; возможные социально-экономические и экологические последствия предлагаемых управленческих решений.

Составление отчета может рассматриваться как домашнее задание.

Примерами деловых игр, проводимых при изучении дисциплины «Природоохранный менеджмент» являются: «Альтернативное природопользование», «Экологический бизнес», «Решение социально-экологической проблемы». В каждой из этих игр рассматривается актуальная ситуация в регионе, требующая принятия эффективного управленческого решения либо разработки экологического проекта, моделируется возможный результат принятого управленческого решения, что позволяет оценить правильность и необходимость внедрения разработанных мер, а также рассмотреть все возможные негативные последствия.

Организация учебного процесса с проведением деловой игры, по мнению А.А. Вербицкого «снимает противоречие между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности, между системным характером используемых знаний и их принадлежности разным дисциплинам» [4], что и является несомненным преимуществом при изучении дисциплины и формировании профессиональных компетенций у обучающихся.

Положительный опыт применения метода деловых игр в рамках дисциплины «Природоохранный менеджмент» позволил сформулировать ряд принципиальных положений, которые обусловлены спецификой указанного предмета.

Выводы. В последнее время наблюдается рост популярности использования деловых игр при подготовке квалифицированных специалистов разных направлений. Деловая игра позволяет создать упрощенную имитационную модель хозяйственной деятельности, в рамках которой необходимо принять управленческое решение.

Деловая игра одновременно является механизмом воспроизведения различных профессиональных процессов и ситуаций, средством моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности и средством развития профессионального творческого мышления.

Поэтому применение метода деловых игр в рамках изучения управленческих дисциплин способствует повышению восприятия новой информации, активизирует творческий потенциал обучающихся, повышает уровень коммуникативных навыков и положительно воздействует на личностные качества участников.

Деловые игры позволяют оптимизировать учебный процесс, а также эффективно реализовать компетенции, отмеченные в учебной рабочей программе по дисциплине «Природоохранный менеджмент» и привить профессиональные навыки. В рамках указанной дисциплины деловая игра предполагает поиск решения практических экологических проблем в единстве с социальными и экономическими вопросами. При выборе темы деловой игры целесообразно проектировать приближенную к реальной ситуации эколого-социально-экономическую проблему.

Опыт использования деловых игр в рамках изучения дисциплины «Природоохранный менеджмент» можно охарактеризовать как положительный. Данный метод позволяет воспитать у обучающихся чувство ответственности за состояние окружающей природной среды, осознания необходимости соблюдения природоохранного законодательства, понимания возможных негативных последствий, возникающих в результате безответственной деятельности в социальной, экономической и экологической средах.

Литература:

1. Атаманова Р.И., Толстой Л.Н. Деловая игра: сущность, методика конструирования и проведения: Учеб. пособие. / Р.И. Атаманова, Л.Н. Толстой - М.: Высш. шк., 2004.

2. Бабанова И.А. Деловые игры в учебном процессе // Научные исследования в образовании. 2012. №7. – С. 19-24.

3. Берг Н.А., Дегтярева Н.А. Деловая игра как средство организации познавательной деятельности студентов в вузе // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2016. №4 (37). – С. 60-67.

4. Боков М. «Деловые игры» в подготовке менеджеров/ М. Боков. – Высшее образование в России, № 10, 2005 стр.78-81. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/delovye-igry-v-podgotovke-menedzherov.pdf4 (дата обращения: 22.10.2018).
5. Бургат В.В. Деловая игра как метод активного обучения // СТЭЖ. 2014. №1 (19). – С. 48-51.
6. Василенко В.Г. Игровые методы проведения учебных занятий в высшей школе // Вестник РМАТ. 2014. №1. – С. 84-94.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие./ А.А. Вербицкий – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
8. Деловые игры в управлении полиграфическими и издательскими процессами: учеб. пособие / Б.З. Зельдович; Моск. гос. ун-т печати им. Ивана Федорова. – М.: МГУП им. Ивана Федорова, 2011. – 232 с.
9. Деловые игры по формированию экономических компетенций: учеб. пособие / В.О. Евсеев. — М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2018. — 254 с.
10. Деловые игры: теория и организация: учеб.-методич. пособие / Г.С. Абрамова, В.А. Степанович. — 2-е изд., стереотип. — М.: ИНФРА-М, 2018. — 189 с.
11. Дуркин П.К., Лебедева М.П. Игры как средство обучения и воспитания студентов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №1. – С. 134-134.
12. Медведева Ч.Б., Цивунина И.В., Климентова Г.Ю. Деловая игра - как метод интерактивного обучения студентов // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №2. – С. 196-198.
13. Плешакова М.В. Деловые игры в экономике: методология и практика: учебное пособие / М.В. Плешакова, Н.В. Чигиринская, Л.С. Шаховская. – Москва: КНОРУС, 2018. – 236 с.
14. Напалкова М.В. Деловая игра как активный метод обучения // Интеграция образования. 2012. №2. – С. 17-20.
15. Рыжик Н, Молотова О. Деловая игра как метод активного обучения / Н. Рыжик, О. Молотова – Кадровик. «Кадровый менеджмент (управление персоналом)". 2013. № 2. URL: http://hr-portal.ru/article/delovaya-igra-kak-metod-aktivnogo-obucheniya (дата обращения: 20.10.2018).
16. Файчук Е.Л., Науменко В.В. Теоретические аспекты применения деловой игры среди студентов-старшекурсников // Studia Humanitatis. 2015. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-primeneniya-delovoy-igry-sredi-studentov-starshekursnikov (дата обращения: 25.10.2018).
17. Чеглакова Л.С. Применение деловых игр в подготовке специалистов экономических профилей // Концепт. 2012. №4. – С. 2-7.
18. Чичко Ю.В. Деловая игра как эффективный метод обучения экономическим дисциплинам // ИСОМ. 2010. №2. – С. 112-115.

Педагогика

УДК: 378
кандидат педагогических наук, доцент Чумарова Любовь Григорьевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Фассахова Гузель Рафкатовна
Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);
старший преподаватель Исламова Лилия Рустамовна
Казанский государственный аграрный университет (г. Казань)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФОЛЬКЛОРА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы собирания, сохранения и использования устного народного творчества в Великобритании. Авторы дают историко-педагогический анализ использования устного народного творчества народов Великобритании в обучении, воспитании, развитии подрастающего поколения.
Ключевые слова: педагогическая ценность, английский фольклор, жанры, изучение, народная педагогика, сказки, пословицы, поговорки, народные приметы.
Annotation. In the article the authors research the problems of developing, preservation of English folk art. The article deals with the collection and use of oral folk art in the UK. The authors provide a historical and pedagogical analysis of the use of English folklore in the education, upbringing and development of the younger generation.
Keywords: educational value, English folk lore, genres, study, folk pedagogics, proverbs and sayings, fairy tales, folk signs.

Введение. Обучающие и воспитательные возможности фольклора использовались педагогами Великобритании на практике давно, но система школьного образования Великобритании стала активно использовать в обучении и воспитании с середины XX века, поскольку считала неподходящим средством для воспитания истинного джентльмена из-за своей «грубости и неотесанности» [8].

Изложение основного содержания статьи. Первыми источниками фольклора в Великобритании являются эпические произведения, такие как легенды о Беовульфе («Beowulf»), известные уже в VIII в. Поэма рассказывает о героических подвигах главного героя, ставшего по преданию королем одного из Скандинавских племен. Написанная неизвестным автором, она позже обросла множеством дополнений о героических подвигах Беовульфа и его солдат. Поэма пользовалась большой популярностью в течение многих веков и была тем произведением, которое активно изучалось на занятиях по родному языку, многократно переиздавалось. Несмотря на то, что поэма подвергалась многочисленным литературным обработкам, она по- прежнему пользуется огромной популярностью, как среди детей, так и среди взрослых в Великобритании. Нашим читателям эта поэма также известна. Описание нескольких подвигов Беовульфа включены в книги для чтения по английскому языку для учащихся 8-9 классов.

Следует сказать, что развитие английской классической литературы и фольклора идет разными путями, почти не пересекаясь. Исключением здесь является поэма «Беовульф», которая прочно вошла в английскую

литературу и с ней были знакомы почти все поколения, начиная с VIII в. Далее ни известный ученый, писатель, поэт Сайнвулф (Cynewulf, 750-825), ни Кэдмен (Cadman) - поэт VII века, ни историк, писатель, ученый Бид (Bede, 735) не обращались к изучению фольклора Великобритании раннего средневековья. Поэтому фольклорные источники, кроме вышеназванной поэмы, не сохранились почти до XIV века.

После довольно долгого периода в английской литературе появляется еще одно народное произведение эпического характера. Это легенды о подвигах короля Артура и его рыцарях. Они со временем обрастали многочисленными подробностями, деталями и впоследствии составили так называемый «Цикл подвигов короля Артура» («Arthurian Cycle»). Король Артур - историческое лицо, который боролся против завоевателей англосаксов в V веке. Но сам народ сочинил о нем многочисленные легенды и впоследствии Артур стал национальным героем. Подвиги короля Артура и его рыцарей также были широко известны жителям Великобритании с середины XIII века. Кроме подобных эпических произведений, народы, населявшие острова Великобритании, знали, сочиняли другие произведения устного народного творчества. Но педагоги, писатели, лингвисты не изучали их в течение многих веков.

О колыбельных песнях, пословицах и поговорках, народных играх, зазывалках было известно еще с XIV века. Однако только в XVII веке появляется первый письменный рукописный труд неизвестного монаха. Этот труд не сохранился полностью, частично сгорел, а то, что уцелело было переработано творчески народом и дополнено за счет проникновения французского устного народного творчества. Эти жанры фольклора стали известны под названием «Стихи Матушки Гусыни» (Mother Goose's Rhymes). В Англию «Матушка Гусыня» проникла благодаря сказкам Шарля Перро (Historres ou Contes du temps passe, 1697) [9].

Выражение «Conte de la Mere Oye», то есть «сказка Матушки Гусыни», было весьма распространено во Франции уже в середине XVII века и означало народную сказку. Слово «матушка», поставленное перед собственным именем (фамилией) в те времена свидетельствовала о простонародном происхождении героини.

Сначала это были собрания всех фольклорных произведений и отдельно не подразделялись на взрослые и детские. Впоследствии они стали называться детскими стихами, хотя по-прежнему в собрании фольклора Великобритании были жанры, предназначенные для взрослых - песни солдат и матросов в кабаках, гадания невест перед свадьбой, походные песни и рифмованные народные приметы [11]. Кроме того, «стихи» - это не точное название сборника «Матушки Гусыни». Сюда вошли не только стихи и рифмовки, а также колыбельные песни, скороговорки, загадки, сказки, присказки, легенды, то есть все, что относится к богатому наследию английского устного народного творчества. Самый ранний перевод фольклора с французского языка на английский язык датирован 1729 годом. Но это были не просто переводы сказок и рифмовок с французского языка, туда вошли тексты из английского фольклора. Уже в 1768 году наследники Джона Ньюбери, видного издателя XVIII века, имя которого связано с первыми английскими книжками, написали и опубликовали, предназначенный специально для детей, сборник сказок Шарля Перро и перепечатали произведения фольклора. Именно с тех пор, название этой книжки стало олицетворением всего английского фольклора, которое впоследствии стало называться детским жанром устного народного творчества (The Nursery Rhymes) [13].

Таким образом, в Англии в XVII - XVIII вв. начинает осуществляться письменное сохранение устного народного творчества. Фольклор становится популярным не только в семьях крестьян и простолюдинов, где бабушки и родители детей читать не умели, но знали множество жанров фольклора - от колыбельных песен, считалок, загадок до баллад о великих исторических событиях страны. Произведения, созданные народом, начинают проникать и в семьи аристократов, благодаря нянечкам и гувернанткам, которые читали забавные, яркие, рифмованные считалочки, скороговорки, песенки пастухов, загадки на развитие сообразительности, народные игры, полные задора [6, 7]. Но пока официальная школьная программа отвергала обучающие и воспитательные возможности фольклора из-за несоответствия содержания религиозному воспитанию подрастающего поколения. Герои, созданные народом: «Матушка Гусыня» (Mother Goose), мальчик - с - пальчик (Tom Thumb), Нянюшка Чадолюбивая (Nurse Lovechild), Шалтай-Болтай (Humpty Dumpty) становятся известными широкому кругу читателей благодаря книжкам, которые стали издаваться для чтения [7, 12]. Особенно с удовольствием читались они в семьях. Это были первые сборники народного творчества, предназначенные детям, в которых сочетались наставления с развлечениями, многие из которых дошли до нас и по-прежнему популярны, как среди англоговорящих детей, так и среди детей, изучающих английский язык как иностранный, например, «Bah, bah, bah, black sheep» или «Who killed cock Robin?» (Бэ, бэ, черная овечка), (Кто убил петуха Робина?), «Three little Kittens.» (Трое маленьких котят) [12]. Не изучающим английский язык эти стихотворения также известны по переводам С.Я. Маршака и К.И. Чуковского: «Ты скажи, барашек наш, сколько шерсти ты нам дашь?», «Перчатки», «Если бы, кабы бы», «Шалтай-Болтай» [13].

На протяжении XVIII века эти народные сочинения выходили также в сочетании с произведениями В. Шекспира, а детскими они стали называться в первой половине XIX столетия, когда издатели и педагоги сделали попытку осмыслить создания «буйной» народной фантазии (выражение романтика Чарлза Лэма) и ввести их в педагогически целесообразные рамки, производя отбор, редактирование. Песенки, которые получили в начале XIX века название «детских» и которые мы назвали бы сейчас народными или фольклорными, составляли важную часть массовой низовой культуры. Они с точки зрения религиозного воспитания мало способствовали очищению и возвышению юных душ, но к середине XIX века стало очевидным, что полностью игнорировать их нельзя, так как фольклорные произведения пользовались огромной популярностью среди детей. Кроме того, эти произведения включали в свои сочинения, хотя и осторожно, популярные детские писатели Колдридж, Байрон, Мелли, Китс.

Вальтер Скотт популяризовал шотландские баллады. А епископ Томас Перси издал сборник старинных английских баллад и песен (Religues of Ancient English Poetry, 1765) Чарлз Лэм со своей сестрой Эри переработали шекспировские пьесы для детей, обратили внимание на фольклор и ввели народные персонажи в свои произведения.

То, что сделали в отношении немецких народных сказок братья Гримм, сделал в отношении английского устного народного творчества Джеймс Хэллиуэл (Halliwell, 1820 – 1889). Он пользовался репутацией серьезного знатока старины и собирателя народных сказок и песен. Хэллиуэл в XIX веке опубликовал «Английские детские стихи» (The Nursery Rhymes of England). Сборник имел большой успех и через несколько лет Хэлливуэл пополнил его еще одним изданием фольклора, в которое были включены также сказки (Rhymes and Nursery Tales, 1849).

Некоторые изменения в понимании важности фольклора, как с филологической, так и с педагогической точек зрения произошли в конце XIX века.

В это время выходят несколько книг с английскими, шотландскими, ирландскими сказками разных авторов. Наиболее известными становятся сборники народных сказок Дж. Джекобса (J. Jacobs, English Fairy Tales, 1890) [10], Дж. Догласа (Sir George Douglas, Scottish Fairy Tales, 1901).

Дж. Джекобс поставил себе цель: дать образцы сказочного народного творчества в той форме, в которой их сказывал народ. Поэтому в конце XIX века он опубликовал два тома английских народных сказок без изменений.

Многие английские народные сказки имели несколько вариантов с разными героями, но с одним и тем же сюжетом. Так, например, переведенная с английского на русский язык Л.Н. Толстым сказка «Три медведя» имеет три варианта. В одном варианте в дом к трем медведям приходит девочка с золотыми кудрями, в другом, маленькая вредная старушка, а в третьем - лиса. Дж. Джекобс опубликовал все три варианта этой сказки, чтобы у читателей была возможность сравнивать их. Все они были популярны в Великобритании и пересказывались как разные сказки [10].

Некоторые народные сказки были настолько популярны, что их использовали в качестве сюжетов для своих произведений писатели Великобритании. Например, сказки «Ослиная шкура» («Catskin»), или «Шапка из тростников» («Cap of Rushes») перекликаются с трагедией В. Шекспира «Король Лир».

В конце XIX века начинают публиковаться отдельные сборники сказок Шотландии, Ирландии, острова Мэн и т.д. Большую популярность приобрели, например, сборник крестьянских сказок Шотландии А. Бетьюна (A. Bethune, Tales of the Scottish Peasantry, 1884), сборник сказок Дж.Ф. Кэмпбелла (J.F. Campbell, Popular Tales of the West Highlands, 1860-1864); сборник сказок Англии и Шотландии А. Каннингема (A. Cunningham, Traditional Tales of the English and Scottish Peasantry, 1874).

В конце XIX века начинает издаваться журнал «Фольклор». Он ускорил процесс собирания и изучения многих фольклорных жанров Великобритании. Особенно часто печатались в этом журнале сказки. В различных номерах этого журнала напечатали народные сказки У. Грегор (W.Gregor), ирландские сказки У. Истс (W.B. Yeasts, 1888) и т.д.

Несмотря на то, что сказки Дж. Джекобса пользовались большой популярностью у читателей, они не вошли в школьную программу по родному языку и литературе, так как вплоть до конца XIX века в обучении предметам языкового цикла преобладало изучение грамматики и принцип «обучение ради обучения», а язык не считался средством развития речи, познания окружающего мира. В учебниках были тексты с разбросанной тематикой, не связанные друг с другом логически. Но для справедливости нужно сказать, что в конце XIX века, учащиеся могли познакомиться с легендами о короле Артуре, о его рыцарях, о подвигах Беовульфа уже на уроках по родному языку. Кроме того, дети знакомились с произведениями устного народного творчества через сочинения Вальтера Скотта, Байрона, Китса, Дж. Г. Франзера и т.д., которые включали народные образы, песенки в свои произведения.

Здесь сказывается особый статус героического эпоса. Легенды, баллады, предания о королях, мифы исторического характера были знакомы не только простолюдину, но и активно поддерживались со стороны власть имущих - короля, церкви, аристократии. Поэтому исторический жанр, героический эпос широко пропагандировались и были знакомы широкой общественности с XVIII века. В основе героических баллад лежат конкретные исторические события. Так, были популярны шотландские и английские баллады о героических сражениях между Англией и Шотландией, такие как: «Поле Дарема», «Битва при Оттербёрге». В зависимости от того, кто сочинял и пел эти баллады, тот и изображал победу героев со своей стороны. Если это были баллады шотландские, то они заканчивались победой шотландцев, если это были английские, то побеждали англичане, хотя речь шла об одних и тех же исторических событиях. Тем самым до современного читателя доходят трагические страницы истории того времени в жизни народов Англии и Шотландии. Это противостояние двух народов нашло отражение не только в балладах исторического характера, но постоянно напоминало о себе в сказаниях и балладах с любовной тематикой. Сюжеты для трагедии были повсюду: влюбленные расставались из-за ухода милого на войну, откуда он не возвращался; девушка расставалась с жизнью, так как нельзя было полюбить человека с враждебной стороны, семейная вражда и т.д. Почти все баллады того времени заканчивались трагически, такова была реальность жизни, но со временем при помощи собирателей или писателей, или самого народа сюжеты приобретали счастливую развязку. Поэтому к концу XIX века в фольклоре Великобритании имелись по 16 и более версий одного и того же сюжета в зависимости от местности или социального слоя, откуда записывалась баллада. Например, баллада «Поле Дарема» о сражении между шотландскими и английскими войсками близ Дарема в 1346 году, завершившееся победой англичан и пленением шотландского короля Давида, имеет 16 вариантов. Другой кровопролитный эпизод из истории англо-шотландских столкновений, относящийся к 1388 году, был описан в балладе «Битва при Оттернберге». Эта баллада имеет более 20 вариантов [1, 2, 4].

Принято считать, что изучение и собирание баллад началось с сельского священника Т. Перси (T. Percy, 1720-1811), который составил первый рукописный сборник «Памятники старинной английской поэзии» (1756). Затем были многочисленные сборники переработанных вариантов, которые впоследствии подвергались резкой критике, например, сборник баллад Алана Рэмси (A.Ramsey, 1686-1750). Собиратели стремились точно воспроизвести услышанное или обнаруженное в рукописи текста. У истоков этой традиции стоял Дэвид Херд (D. Herd, 1782 – 1810), Джозеф Ритсон (J. Ritson, (1752-1803) и Вальтер Скотт.

Развитие баллад первоначально шло по двум направлениям - героико-историческому и любовному. В XVIII веке благодаря трудам английских поэтов и писателей, таких как Роберт Бернс, героические, любовные, сатирические сюжеты переплетались между собой в рамках одной баллады, иногда носили сатирический характер, вбирали в себя сказочные фольклорные мотивы, приобретали специфические черты, связанные с местом зарождения. Баллады несли познавательную нагрузку, так как в их основе лежали конкретные исторические события. Например, в школах Великобритании изучаются баллады о Робин Гуде, валлийские баллады, повествующие о короле Артуре и рыцарях Круглого стола, по многим приключениям которых сняты фильмы. Они послужили основой для множества литературных обработок. Баллады были включены в программы по родной литературе уже в XIX веке. С годами они не только не теряли свою педагогическую значимость в обучении и воспитании подрастающего поколения, но стали использоваться активнее. Сегодня баллады включены в школьные программы по родному языку и литературе, по ним

поставлены многочисленные учебные и художественные фильмы, которые также адаптированы для учащихся-иностранцев, изучающих английский язык.

Конец XIX - начало XX вв. был одним из самых благотворных для фольклора в Великобритании, так как в этот период появляются многочисленные филологические, этнографические и педагогические исследования фольклора. Особенно повезло в филологическом плане. Были собраны и изданы сборники суеверий, традиций и обычаев народов, населяющих острова Британии. «Предания о растениях» Т.Ф. Тисельтона Дайэра (T.F. Thiselton Dyer, «The Folklore of Plants», 1889), «Легенды о растениях» Р.Фолкларда (R. Folklard, «Plant Lore, Legends and Lyrics», 1884), «Предания о цветах» Х. Фрэнда (H. Friend, Flower Lore, 1899). Предания о животных и о потустороннем мире Честера Н. Гулда (Chester N.Gould, «Those who await the second death», 1926).

Предприимчивые издатели стали издавать множество книг о праздниках и обычаях народов этой страны, ученые, этнографы пытались выяснить историю происхождения того или иного праздника. Появились в печати сборники суеверий, свадебных обрядов (составитель Э. Вестермах (E. Westermach. «The History of Human Marriage», 1921)).

Заново переиздавались сказки, например, можно назвать двухтомник «Британских сказок» Э.У. Эллса, «Народные сказки Британских островов», сборник сказок Дж. Риордана, сборник легенд о цветах С.М. Скинерга (1926), народные легенды о птицах Н.У. Эрнеста (1923), книга об обычаях и вере народов островов Британии Е.С. Хартланда (1914).

Огромную работу по использованию богатейшего потенциала фольклора и распространению его проделали в середине нашего века И. и П.Оупи (I. and P.Opie The Oxford Book of Children's Verse, 1973). Они посвятили около 40 лет изучению английского фольклора. Созданный ими монументальный труд «Оксфордский словарь детских песенок» (The Oxford Dictionary Of Nursery Rhymes), вышедший в 1951 году, был собранием в единое целое детских песенок, считалок, народных игр, направленных на развитие речи, памяти, мышления, одновременно на физическое развитие детей, активизацию их творческой деятельности и на развитие их фантазии. Они не только изучили педагогические возможности фольклора, но также дали научное объяснение истории возникновения той или иной «песенки», раскрыли источники и годы их создания. Например, в популярной детской песенке «Away, Birds, Away», отразился, как считают И. и Р.Оупи, старинный обычай: деревенские мальчики и младшие члены фермерских семей нанимались спугивать птиц во время созревания урожая. Их называли «crow-keepers, crow-herds» (пастухи ворон) [3, 12].

Весь богатый материал английского фольклора был проработан и издан И. и П. Оупи в их знаменитых трудах, таких как:

The Oxford Nursery Rhyme Book (1953 г.) (Оксфордский словарь детских песенок); The Lore and Language of Schoolchildren (1959 г.) (Фольклор и детский язык); The Oxford Book Of Children's Verse (1973 г.) (Оксфордская книга детских стихов); Children's Games In Street And Playground (1969 г.) (Детские игры на улице и игровых площадках); Classic Fairy Tales (1974 г.) (Классические народные сказки).

Кроме того, можно назвать еще нескольких авторов, внесших свой вклад в изучение и объяснение значения фольклора с педагогической точки зрения, обративших внимание на значение устного народного творчества в организации учебно-воспитательного процесса. Среди них: Генри Кэррингтон Болтон (G.C.Bolton), Б.Гоулд (B.Gould), Алиса Берта Гомм, сборник народных игр Англии, Шотландии и Ирландии (Alice Bertha Gomme. «The Traditional Games of England, Scotland and Ireland», 1849) составивший сборник детских считалок, сборник детских стихов и песенок.

В XVIII веке Льюис Керрол в своих произведениях посвящает целые главы английскому фольклору. Дети познают азы жизни и изучают правила языка, они учатся у народных героев говорить образно, иногда загадками, иногда прямо, но всякий раз обогащаясь красотой народного поэтического слова.

Выводы. Можно много писать и говорить о богатстве английского фольклора. Он имеет глубокие корни и отражает не только историю Великобритании, но также через песенки, легенды, пословицы, поговорки, сказки, баллады развивает речевые умения и навыки у подрастающего поколения, имеет воспитательное значение.

Несмотря на то, что только в середине XX века в Великобритании произведения устного народного творчества внедряются в школьную практику обучения, за такой короткий промежуток времени удалось сделать многое. Во-первых, возродить народные средства обучения, включить устное народное творчество в учебники родной (английской) литературы, во-вторых, изучить его эффективность в процессе обучения учащихся и получить при этом желаемые результаты [5].

Литература:

1. Алексеев М.П. Народные баллады Англии и Шотландии // История Английской литературы. – М.-Л. Изд-во АН СССР, 1943. – Т. 1 С. 218-233.
2. Аникин Г.В. Михальская, Н.П. История английской литературы: учебник / Г.В. Аникин, Н.П. Михальская. – М.: Высшая школа, 1975. – С. 528.
3. Анашкина Н.Ю. Отражение национальной языковой картины мира в произведениях английского детского фольклора // Человек. Язык. Искусство: Материалы Международной научно-практ. конф.; М.: МГПУ. – 2002. – С. 256-258.
4. Елина Н.Г. Развитие баллады // Английские и шотландские баллады. – М.: Наука, 1973. – С. 104-131.
5. Чумарова Л.Г., Беляева Е.А., Николаева О.А. Фольклор как средство этнопедагогики. // Проблемы современного педагогического образования. Выпуск 56. Часть8 - Ялта, 2017. с. 288-294.
6. Alice Bertha Gomme / The Traditional Games of England, Scotland and Ireland, 1849. - 205 p.
7. Briggs K.M. A Dictionary of British Folk - Tales in the English Language, 2 vols. - London, 1970. - 290 p.
8. Cannel W.F. History of Education in the Twentieth century world. N.Y., 1980.
9. Classie, Henry (1983) "The Moral Lore in Folklore" Folklore Forum.16 (2) pp. 123-0151
10. Dictionary of Folklore, Mythology and Legend / Ed.M. Leach: N.Y., 1972.
11. Folktales of the British Isles. - M. Raduga Publishers, 1987. - 368 p.
12. Opie, Iona, and Peter Opie. The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes. 2d ed. Oxford: Clarendon, 1997
13. https://mishka-knizhka.ru/stihi-dlya-detej/detskie-klassiki/stihi-marshaka/anglijskie-detskie-pesenki/

УДК 378.146:7.07

кандидат педагогический наук, доцент Шенцова Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет" (г. Челябинск);
кандидат физико-математических наук, доцент Булычева Светлана Васильевна
Федеральное государственное бюджетное обазовательное учреждение высшего образования "Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова" (г. Магнитогорск)

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются специфика практико-ориентированной педагогической деятельности на архитектурно-художественных направлениях обучения в вузе, направленная на практическую реализацию студенческих проектов. Особое внимание уделено анализу профессионализма современного педагога-практика, как неотъемлемого образовательного ресурса в подготовке специалистов творческой направленности, который обеспечивает эффективность архитектурно-художественной деятельности студентов, направленной на практическую реализацию своих проектов. Выявленная проблема является на сегодняшний день актуальной и требует более детального теоретического и практического изучения.

Ключевые слова: профессионализм, педагог-практик, педагогическая деятельность, архитектурно-художественная деятельность, образовательный процесс, самореализация.

Annotation. In article are considered the specifics of practice-oriented pedagogical activity on the architectural and art directions of training in higher education institution directed to implementation of student's projects. Special attention is paid to the analysis of professionalism of the modern expert teacher as integral educational resource in training of specialists of creative orientation which provides efficiency of the architectural and art activity of students directed to implementation of the projects. The revealed problem is relevant today and demands more detailed theoretical and practical studying.

Keywords: professionalism, expert teacher, pedagogical activity, architectural and art activity, educational process, self-realization.

Введение. Сегодня в России все активнее набирает обороты реформирование системы образования. Судя по последним мероприятиям, которые проводятся государственными деятелями, чиновниками и как сейчас модно говорить "эффективными менеджерами" в сфере образования цифровая трансформация образовательных учреждений - вопрос решенный. Значимость и авторитет педагога как профессионала уходит на второй план. Все чаще педагогическая деятельность педагогов-теоретиков заменяется цифровыми технологиями (дистанционными курсами, видеолекциями, презентациями). Но посмотрим на эту ситуацию с другой стороны. Как бы руководящие слои в сфере образования ни хотели перевести образовательный процесс на уровень тотальной цифровизации, они сталкиваются с тем, что каждый вид профессиональной деятельности имеет свою специфику и все образовательные программы состоят из нескольких учебных циклов (гуманитарный, социальный и экономический, математический и естественнонаучный, профессиональный), которые включают в себя соответствующие дисциплины. И соответственно некоторые из них содержат больше времени на изучение теоретического материала и преподаются в большинстве своем на первых курсах обучения, а некоторые содержат больше практики и изучаются на старших курсах обучения. Однако содержание и качество образовательных программ пока не ориентированы на ответственность за применение результатов обучения на практике [3]. Базой для нашего исследования выступают творческие направления подготовки в области архитектуры, искусства и дизайна, основу которой составляют архитектурно художественные проектные дисциплины и входят они в профессиональный учебный цикл.

И здесь возникает проблема преподавания этих дисциплин. Констатирующий эксперимент показал, что данные дисциплины в большинстве своем преподают преподаватели, которые совсем не имели профессионального творческого опыта и относятся к группе педагогов-теоретиков. В итоге студенты получают обширный объем теоретического материала, который не всегда должным образом закрепляется на практике. И как результат, работодатель получает выпускника - архитектора, дизайнера или художника, который не имеет практического опыта в профессиональной архитектурно-художественной деятельности, а теоретических знаний недостаточно для начала плодотворной трудовой деятельности.

Актуальность исследования на методическом уровне обусловлена следующим противоречием: потребность общества в практико-ориентированных кадрах в архитектуре и смежных художественно-проектных областях и отсутствие системы преподавания архитектурно-художественных дисциплин, основанной на личном примере профессиональной архитектурно-художественной деятельности педагога.

Гипотеза исследования. Архитектурно-художественная деятельность студентов, обучающихся на архитектурно-художественных направлениях в вузах будет эффективней если в основу организации образовательного процесса будет положено преподавание профессиональных дисциплин педагогами-практиками в области архитектуры, дизайна и искусства, которые являются действующими и практикующими специалистами в своей области, ориентированное на мотивацию студентов к профессиональной творческой самореализации.

Объектом исследования выступает педагогическая деятельность на архитектурно-художественных направлениях обучения в вузе.

Предметом исследования выступает специфика практико-ориентированной педагогической деятельности на архитектурно-художественных направлениях обучения в вузе, направленная на профессиональную творческую самореализацию студентов.

Цель исследования - выявить специфические особенности практико-ориентированной преподавательской деятельности на архитектурно-художественных направлениях обучения в вузе, направленная на профессиональную творческую самореализацию.

Изложение основного материала статьи. В рамках заявленной темы исследования мы обратились к вопросу о связи теории и практики в педагогической деятельности. С давних времен считалось, что без теории нет практики, без практики нет теории. К.Д. Ушинский, рассматривая вопрос о связи теории и практики воспитания, писал: "Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание» [4]. Из чего можно сделать вывод, что именно деятельностный подход является связующим звеном межу теорией и практикой, так как любая деятельность представляет из себя систему последовательных задач, вытекающих при решении друг из друга. Именно в сознании человека происходит взаимодействие теории и практики при выполнении определенной деятельности.

В ранних исследованиях [6, 7] нами были выделены особенности образовательной художественно-творческой деятельности студентов, которые мы применили и дополнили к архитектурно-художественной деятельности в силу их содержательного единства (далее АХД), которые обусловлены спецификой деятельности и условий, в которых она протекает:

− АХД студентов в массе своей проходит в условиях образовательного процесса больших университетов (классических, гуманитарных, технических и других профилей) и носит познавательный характер, подчиняясь учебным целям. Еще в 2013 году профессор МАРХИ Метленков Н.Ф. в своей статье писал "архитектурные школы ... стали силовыми технологиями поглощаться большими строительными или техническими университетами ... Такой опыт ведет во-первых, к выравниванию индивидуальных особенностей творческих школ и, тем самым, — к снижению уровня их креативности, а во-вторых, к насильственному переводу архитектурного образования с рельс повсеместно распространенного «воспитательного процесса» на рельсы «образовательного процесса" [1, с. 21, 22];

− наличие взаимосвязи образовательного процесса с процессом АХД. Образовательный процесс является базой для АХД, а процесс АХД является необходимым условием эффективности архитектурно-художественного обучения;

− АХД является аудиторной и протекает в основном в форме практических занятий, которые включены в обязательный учебный план в профессиональный цикл, а поэтому АХД регламентируется и направляется педагогами;

− АХД также является внеаудиторной, является частью самостоятельной работы, которая так же предусмотрена учебным планом и рабочими программами по соответствующим дисциплинам. Она также проходит в форме посещения выставок, творческих встреч, конкурсов и участия в них, которая не регламентируется, но также направляется педагогами;

− цель АХД студентов - развитие объемно-пространственного, художественного мышления студентов, получение профессиональных знаний и развитие профессионально-важных качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности;

− в процессе творческого процесса у студентов формируется творческая самостоятельность, инициативность, способность к творческому решению практических и теоретических задач АХД;

− конечный продукт АХД студентов необязательно обладает социальной ценностью и новизной, хотя продуктивный компонент будет присутствовать, но может и не осознаваться;

− многочисленные методики, на которых строится обучение АХД в вузе, являющейся базовой в профессиональной подготовке будущих архитекторов, дизайнеров, художников исходят из анализа профессиональной АХД и эффективных приемов и методов творческой деятельности практикующих специалистов в области архитектуры, дизайна и искусства.

В рамках исследования мы обратились к определению термина "педагогический профессионализм". В педагогической науке существуют различные трактовки данного термина (М.А. Викулина, С.И. Иванова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Морозов, И.Ф. Харламов, Е.Н. Шиянов и др).

А.В. Морозов и Л.Н. Самборская в своем исследовании отмечают, что "В современном ментальном понимании феномена «профессионализм», как правило, используют ряд дефиниций, обозначающих достаточно высокий уровень теоретических Казанский педагогический журнал №6, 2018 44 знаний индивида, подкреплённый необходимым набором профессионально-важных практических умений и навыков, позволяющих успешно выполнять свои служебные обязанности, предъявляемые той или иной конкретной профессиональной деятельностью" [2, с. 44].

Мы склонны придерживаться формулировки, данной В.А. Сластёниным, в которой понятие «педагогический профессионализм» используется для определения уровня квалификации *педагога-практика.* По мнению В.А. Сластёнина и других ученых основу педагогического профессионализма составляют как теоретическая, так и практическая подготовки и выделяют научно-теоретическую и практическую компетентность как основу педагогического профессионализма [5]. Поэтому феномен "педагогический профессионализм" предполагает высокий уровень профессиональной педагогической компетентности и выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций, находить оптимальные способы их решения, в способности самостоятельного решения педагогической задачи, опираясь на теоретическое осмысление собственной деятельности.

Так в чем же, на наш взгляд, заключается педагогический профессионализм педагога-практика в области архитектуры, дизайна и искусства. В свете выделенных особенностей АХД были выделены преимущественные особенности педагогической деятельности педагога-практика:

− постоянный контроль изменений законодательной базы и нормативной литературы, современных тенденций течений в области архитектуры, дизайна и искусства и умение быстро реагировать на эти изменения, внедряя новые знания в образовательный процесс;

− возможность передать свои профессиональные навыки в процессе преподавания АХД, дать студентам профессионально интересную и полезную информацию из собственной профессиональной практики и предоставить тонкости и нюансы профессиональной работы;

− более тесное общение со студентами на занятиях по причине повышенного интереса студентов к реальной профессиональной деятельности и показа педагогом реальной картины работы по специальности;

− возможность предоставления для АХД студентов всех необходимых рабочих документов, материалов, актуальных в том регионе, городе, где происходит обучение;

− владение актуальной информацией, педагог-практик быстрее поможет найти конкретную проблему и указать пути ее решения;

− возможность демонстрации студенту специфики работы по специальности в реальных условиях путем проведения экскурсии в архитектурное бюро, мастерскую, где педагог работает в свободное от образовательного процесса время, показа мастер-класса в условиях своего рабочего места;

− возможность предоставления студентам базы практики для выполнения совместных и индивидуальных творческих проектов;

− способность более четко определить задачи работы по специальности и тем самым подготовить студентов к реалиям будущей профессиональной деятельности;

− использование педагогом-практиком теоретических знаний на практике;

− возможность в трудоустройстве выпускника и дальнейшего консультирования в профессиональной деятельности с целью адаптации выпускника к изменениям условий профессиональной деятельности.

Преподавание профессиональных дисциплин педагогами-практиками мы связываем с мотивацией студентов к профессиональной творческой самореализации. Основной базой, подготавливающей студентов к самостоятельной профессиональной деятельности в области архитектуры, дизайна и искусства, является выполнение проектных работ на занятиях по профильным дисциплинам, типовые программы по которым дают только общие направления, этапы последовательного изучения теоретического материала и выполнения практического задания. Содержание дисциплин, изучающих основы архитектуры, дизайна, рисунка, живописи, моделирования и другие включает такие модули и блоки как проектирование интерьеров, проектирование ландшафта, проектирование мебели и оборудования, создание живописных, графических, скульптурных станковых и академических произведений.

Существует множество факторов и условий, влияющих на формирование саморазвития, самореализации и профессиональной компетентности студентов в период обучения в вузе, среди которых особое место занимает внутренняя мотивация профессиональной творческой самореализации, одним из методов которой является практическая реализация архитектурно-художественных проектов студентов в процессе обучения.

Творческая самореализация обучающихся в образовательном процессе понимается учеными [9]:

– как процесс и уровень сознательного, по собственной инициативе, стремления к самовыражению и реализации своих возможностей в течение теоретической и практической подготовки в вузе;

– как потребность, форма и результат активности развитой личности, ее вклад во всеобщий культурно-исторический процесс обмена сущностными силами между индивидами, условие развития человечества.

В рамках нашего исследования мы определили самореализацию будущих специалистов в области архитектуры и искусства как целенаправленное, сознательное, стремление к реализации своих творческих способностей обучающихся творческой направленности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Не последнюю роль в процессе самореализации студента играет педагог практик, который владея практическим опытом работы с заказчиком, выполнения реального проекта, продвижения его и в конечном счете авторского надзора при реализации проекта может дать правильное направление студенту, оказать компетентную помощь в реализации своего творческого проекта. Иногда педагог-практик выступает в роли соавтора, реализуя тем самым принцип сотрудничества в образовательном процессе, который подразумевает рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения, при котором педагог и студент являются равноправными субъектами творческого процесса. Такой предусматривает отказ от авторитарности и переход к демократическому стилю общения со студентами, к поддержке и мотивации студентов к профессиональной творческой самореализации [7].

Приведем пример сотрудничества педагога-практика и студентов при создании и реализации архитектурно-дизайнерского проекта на практике. Профессор кафедры архитектуры Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, кандидат архитектуры, член Союза архитекторов России Казанева Екатерина Константиновна, являясь практикующим архитектором г. Магнитогорска в рамках договора о сотрудничестве с администрацией города и по заказу ректората и мэрии совместно со студентами кафедры разработали серию архитектурно-дизайнерских проектов общественных пространств города Магнитогорска. Уже реализованы проекты сквера "Университетский" возле МГТУ им. Г.И. Носова (рис. 1), реконструкции центрального парка "Тыл фронту", сквера им. Б. Ручьева. Проекты пешеходной аллеи вдоль пр. К.Маркса от ул. Труда до ул. Завенягина и Экологического парка (самого масштабного по объему и затратам) уже находятся в процессе реализации. Проекты выполнялись в рамках курсового проектирования, не нарушая образовательной программы, и практическая профессиональная деятельность профессора Казаневой Е.К. помогла в реализации данных проектов.

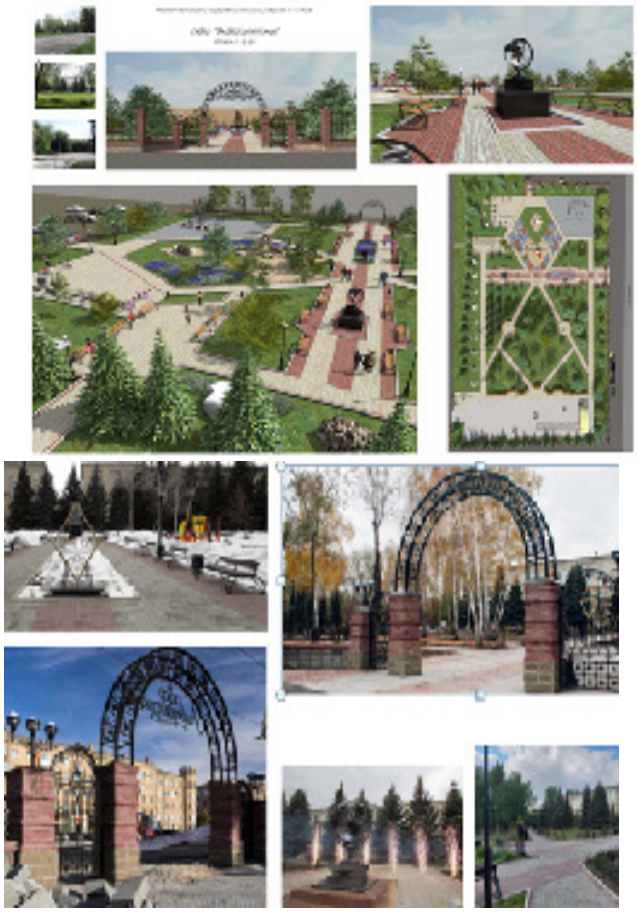


Рисунок 1. Курсовой проект "Дизайн архитектурной среды университетского сквера "Университетский" МГТУ имени Г.И. Носова" и его реализация. Студенты 5 курса Олевская А., Воловьева А., рук. профессор, к. арх. Е.К. Казанева, г. Магнитогорск

В результате такого сотрудничества с преподавателем-практиком студенты получили возможность самореализовать себя на практике как профессионалов и стимул к дальнейшему творческому развитию. Педагогом же в образовательном процессе были целенаправленно организованы такие условия, при которых создана возможность достичь значительных результатов в АХД как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

Выводы. В ходе исследования была доказана гипотеза, что преподавание профессиональных дисциплин педагогами-практиками в области архитектуры, дизайна и искусства, которые являются действующими и практикующими специалистами в своей области, ориентированное на мотивацию студентов к профессиональной творческой самореализации, положенное в основу организации образовательного процесса по архитектурно-художественным направлениям дает положительный результат в АХД студентов и делает ее эффективной. Также были выявлены особенности образовательной АХД студентов и принципиальные особенности преподавательской деятельности педагога-практика.

Литература:

1. Метленков Н.Ф. Пути совершенствования архитектуры и архитектурного образования в современной стране // Профессиональное образование. Столица. №11. 2013. С. 19-24, с. 21, 22
2. Морозов А.В., Самборская Л.Н. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды // Казанский педагогический журнал. № 6. 2018. С. 43-48
3. Плотникова Г.Г. Подготовка управленческих кадров в системе дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2014. № 6 (115). С. 134-138.
4. Связь теории и практики в педагогике [Электронный ресурс] URL: https://megalektsii.ru/s9406t6.html (дата обращения 13.08.2019)
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002 С. 348 с.
6. Шенцова О.М. Сотворчество как необходимое условие развития интереса к художественно-творческой деятельности // Актуальные вопросы образования и науки. 2018. № 3(65). С. 79-86
7. Шенцова О.М. Развитие интереса к художественно-творческой деятельности у студентов-архитекторов: дисс. ... к.пед.н. Магнитогорск, 2003.
8. Шенцова О.М. Профессиональное становление архитекторов в условиях российского образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 7. С. 85-90.
9. Shentsova O.M., Bekkerman P.B., Besedina I.V., Demenev D.N., Tolpinskaya T.P. Psychological-pedagogical aspect of creative self-realization in the context of personal and professional formation of a specialist in the field of culture and art // The Turkish Online Journal of Design Art and Communication. 2018. Т. 8. № S-SPTMSPCL. С. 2024-2031

УДК: 377

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Акбарова Залия Шамсуновна
Уфимский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент Воднева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков)

ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос модернизации среднего специального образования. Модернизация возможна за счет обновления содержания образования и применения технологий профессионально ориентированного обучения. Одной из инновационных технологий обучения является имитационное моделирование. В статье обсуждаются возможности использования имитационного моделирования при обучении математике будущих специалистов судовождения.

Авторы статьи представляют результаты эксперимента по апробации имитационного моделирования при обучении математике для решения практикоориентированных задач при подготовке судоводителей.

Ключевые слова: имитационное моделирование, практикоориентированное обучение, профессионально ориентированное обучение, специалист среднего звена, интерактивные технологии.

Annotation. The article deals with the modernization of secondary special education. Modernization is possible by updating the content of education and the use of technologies of vocational training. One of the innovative forms of training is simulation modeling. The article discusses the possibility of simulation modeling using in teaching mathematics to future specialists of navigation.

The authors of the article present the results of an experiment on testing simulation modeling in teaching mathematics to solve practice-oriented problems in the preparation of skippers.

Keywords: simulation modeling, practice-oriented learning, professionally-oriented training, mid-level specialist, interactive technology.

Введение. Для экономического и социального развития России особо остро требуются высококвалифицированные кадры по разным областям науки и техники. В связи с этим вопрос повышения качества образования, в том числе в системе среднего профессионального образования как никогда высок. Следует также отметить, что в современных рыночных условиях одни профессии быстро устаревают, появляются новые, для некоторых профессий изменяется система организации труда. Если раньше можно было приобрести одну профессию на всю жизнь и повышать квалификацию один раз в пять лет, то сегодня необходимо быть готовым к профессиональному саморазвитию в постоянно меняющихся условиях.

Сегодня работодателям необходимы специалисты, способные самостоятельно принимать ответственные производственные решения, умеющие реагировать на изменения и умеющие включаться в производственные процессы, а также способные осуществлять практическую деятельность в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и производственных требований. Поэтому одной из важнейших задач профессионального образования является, на наш взгляд, формирования у студентов мотивации к будущей профессиональной деятельности, что, несомненно, будет способствовать осознанности выбора профессии, направленности на ее целенаправленное освоение, а также формированию профессиональных компетенций. Перед образовательными учреждениями среднего профессионального образования стоит непростая задача – подготовка высококвалифицированного специалиста, мотивированного к профессии, компетентного, конкурентноспособного на рынке труда. Поиск современных эффективных технологий обучения при подготовке таких специалистов среднего звена обусловил проведение исследования по данной теме.

Изложение основного материала статьи. Изучение исследований по проблеме подготовки технических специалистов среднего звена показало, что традиционная модель подготовки таких специалистов вызывает трудности в выполнении требований, предъявляемых федеральными государственными образовательными стандартами, профессиональными стандартами, а также работодателями. Так, было обнаружено, что при подготовке специалистов среднего звена при освоении общеобразовательных дисциплин часто не учитывается специфика и связь данной дисциплины с будущей профессией, не всегда рассматривается необходимость формирования у них компетенций для решения профессиональных проектно-исследовательских задач, характерных для будущей профессиональной деятельности [3; 6; 7]. Считаем, при изучении общеобразовательных дисциплин студентами среднего звена технического профиля при традиционной модели подготовки такого специалиста недостаточно учитывается и применяется потенциал прикладных исследовательских заданий. В связи с этим необходима модернизация специального содержания и активное внедрение интерактивных технологий для профессионально ориентированного обучения.

Для решения поставленных задач было проведено теоретико-экспериментальное исследование, которое способствовало решению проблемы необходимости связи теории и практики, а именно: проведена модернизация подготовки будущего специалиста технического профиля с использованием потенциала общеобразовательных дисциплин, в основе освоения которых прикладной характер исследовательских заданий и применение инновационных технологий обучения.

Методологической основой нашего теоретико-экспериментального исследования стали идеи компетентностного подхода (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, А.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), личностно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.В. Сериков и др.), контекстного подхода

(А.А. Вербицкий, Г.В. Лаврентьев, Н.А. Неудахина и др.). Основу теоретической базы исследования составили концепция непрерывного образования (Б.С. Гершунский, Ю.Н. Кулюткин и др.), теория профессионально ориентированного образования (А.В. Козачок, Т.С. Калиновской и др.), идеи о проектной деятельности учащихся (В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский, А.Е. Марон и др.), идеи влияния среды на формирование личности обучающихся (В.С. Вершловский, А.Л. Гавриков, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина и др.).

В настоящее время Правительство РФ определило развитие среднего профессионального образования как приоритетный национальный проект и утвердило комплекс мер по его поддержке и развитию. Правительством РФ также определены 50 самых перспективных профессий и специальностей, среди которых профессия судоводителя. Данный комплекс мер призван способствовать не только формированию основных и специальных навыков той или иной профессии, но и включать профессиональную ориентацию абитуриента и обучающегося, профессиональную социализацию выпускника, дальнейшее повышение квалификации специалиста.

Под профессиональным образованием будем понимать «социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, который обеспечивает ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства» [8].

Исходя из данного определения, в области модернизации профессионального образования и перспектив его развития, можно выделить следующие направления: содержательное и технологическое.

Говоря о содержательной составляющей необходимо подчеркнуть следующее: поскольку в основе современной концепции образования лежит компетентностный подход, суть профессионального образования составляет формирование компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач. В нашем понимании компетенция представляет собой результат междисциплинарного, развивающего образования.

Технологическое направление подразумевает «совокупность методологических и организационно-методических установок, которые определяют подбор, компоновку и порядок использования дидактического и профессионально-педагогического инструментария преподавателя… Технологии определяют стратегию, тактику и технику организации процесса профессионального обучения…Концепция профессиональной технологии состоит в том, что предметом обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов становится не система теоретических, профессиональных знаний и умений, а практическая задача, жизненная ситуация в контексте будущей профессиональной деятельности» [1].

Таким образом, формирование профессиональных компетенций возможно только в процессе интеграции науки и производства, учебной деятельности и производственной практики. Многие исследователи, например, Ю.Н. Степанова, справедливо подчеркивают «значимость профессионально-ориентированных мотивационных задач, моделирующих проблемные ситуации, связанные с осуществлением будущей профессиональной деятельности» [9].

Считаем, что каждая дисциплина вносит вклад в формирование профессиональных компетенций будущего специалиста. Важным является практическая направленность, а теоретическая подготовка имеет прикладной характер [4].

Наше исследование, посвященное формированию профессиональных компетенций в системе среднего профессионального образования, было проведено на примере обучения математике, как дисциплине, обладающей большим образовательным и личностно развивающим потенциалом. Как отмечает Ю.М.Колягин, «математика представляет собой инструмент анализа, организации и управления; это вероятность решения производственно-технических и организационно-управленческих задач; это средство мышления в предметной области; это формальное толкование и количественный анализ существующих процессов инженерно-технической деятельности» [5].

Однако следует подчеркнуть, что для решения задач подготовки высококвалифицированного специалиста, необходимым условием решения математических задач является их профессиональная практикоориентированность. Решение таких задач способствует повышению мотивации к профессии, формированию ценностных ориентаций; в них могут описываться и изучаться конкретные термины и факты, смоделированные или взятые из реальной жизни сюжетные ситуации. Таким образом, некоторые реалии, связанные с особенностями той или иной профессиональной деятельности, проникая в сознание обучающихся, содействуют знакомству с профессией, формируют интерес к ней. Говоря о принципе практикоориентированности обучения, используемый и анализируемый математический аппарат носит прикладной характер, поскольку наибольшее значение получают не столько математические величины, сколько профессионально значимые ситуации, для решения которых требуются применение математических знаний. Таким образом, знания в области математики могут применяться как средство для освоения действий, операций, решения конкретных практических ситуаций, характерных для данной профессиональной деятельности [4].

Остановимся подробнее на технологическом аспекте. Для подготовки высококвалифицированного специалиста становится актуальным применение интерактивных технологий обучения: дискуссии, деловые игры, круглые столы, конференции, веб-квесты, экскурсии, «мозговой штурм», игровые упражнения, кейс-технологии, тренинги и др. – которые отражают различные проблемные ситуации, встречающиеся в профессиональной деятельности современного специалиста. Использование интерактивных технологий способствует погружению обучающихся в профессиональную проблему, где необходима координация при отборе средств и методов осуществления решения практической задачи; где происходит переживание эмоций, чувств, которые сопровождают принятие и решение задачи. В совместной деятельности каждый обучающийся вносит вклад в решение задачи, где происходит взаимообмен знаниями, умениями, способами деятельности. Важным аспектом применения интерактивных технологий является высокая активность всех участников процесса, совместная работа при решении производственной задачи, духовное и эмоциональное единство участников.

При модернизации среднего профессионального образования особое внимание в нашем исследовании мы уделяем технологическому направлению и технологии имитационного моделирования. В его основу положен игровой характер процесса. Каждый участник выполняет свою роль. Использование данной технологии предполагает активное участие, где каждый участник команды вносит свой вклад в общее

решение; где каждый учится выражать и обосновывать свои мысли, взаимодействовать с партнёрами. Имитационное моделирование основано на принципах сотрудничества, конструктивного взаимодействия при осуществлении групповых и межгрупповых дискуссий, совместных тренингов. Применение данной технологии в образовательном процессе формирует готовность к будущей профессиональной деятельности, способствует формированию умения рационально выбирать способы деятельности, самостоятельно или коллективно принимать решения при выполнении профессиональных заданий через овладение студентами теоретическим содержанием профессиональной деятельности. При решении таких заданий происходит синтез применения естественно-научных, общепрофессиональных и узкопрофессиональных знаний, умений, навыков посредством включения различных видов деятельности. Технология имитационного моделирования включает в себя профессионально ориентированные задачи, которые содержат конкретные факты, термины, целые сюжетные ситуации, взятые из реальной жизни. Для решения профессионально направленной задачи студентам необходимо проанализировать математические данные, подобрать соответствующие математические методы (выявление значения величин, преобразование математических выражений, построение геометрических фигур и др.), а с практической точки зрения необходимо не просто решить задачу по математике, а она должна включать профессиональную ситуацию.

Для будущих судоводителей примером таких задач по математике может быть вычисление угла крена и дифферента судна, вычисление площадей шпангоута, ватерлинии, погруженной части корпуса, расчет площади участка палубы, получившего дефект и необходимого для замены, вычисление коэффициента полноты объемного водоизмещения, коэффициент полноты ватерлинии, задачи на доставку груза, расположение судна и др. Следует заметить, что для обеспечения целостности в организации профессионально ориентированных задач необходимо обеспечить общий охват профессионально значимой информации, которая способствует пониманию сущности данной профессиональной деятельности. При использовании технологии имитационного моделирования необходимо соблюдать следующие принципы: принцип иерархичности и структурности, где каждый элемент подсистемы изучается часть целой структуры; принцип коммуникативной направленности, который обеспечивает интеграцию данной учебной дисциплины (в нашем исследовании математики) в общий курс профессиональной подготовки будущего специалиста; принцип включения студентов в активную творческую деятельность для решения коммуникативных практико-ориентированных задач, отражающих суть их профессиональной подготовки.

При организации занятия с применением технологии имитационного моделирования преподавателю необходимо создавать условия по привлечению всех участников, по созданию благоприятного психологического микроклимата в группе, по обеспечению условий для совместной работы обучающихся. Важным условием, на наш взгляд, является также применение в учебном процессе интересных фактов, ярких примеров, образов, ситуаций, разнообразие методов и форм демонстрации учебного материала, разнообразие форм взаимодействия обучающихся. Таким образом, применение технологии имитационного моделирования на теоретических занятиях способствует формированию общих и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Согласно ФГОС СПО по специальности 26.02.03 «Судовождение», «выпускник должен быть подготовлен к профессиональной деятельности в качестве техника-судоводителя по управлению и эксплуатации судов, техническому обслуживанию и ремонту их энергетических установок. Областью профессиональной деятельности выпускников специальности «Судовождение» является эксплуатация судов; обеспечение и контроль обеспечения безопасности плавания судов; предотвращение загрязнения окружающей среды; выполнение международного и национального законодательства в области водного транспорта; организация и управление движением водного транспорта; техническое обслуживание и ремонт судовых энергетических установок и механизмов» [10].

Исследование доказало эффективность использования интерактивных технологий при подготовке таких специалистов. Причем некоторые исследователи, например, Л.Р. Загитова, доказывают важность именно математической составляющей при решении профессионально ориентированного проекта, поскольку именно средствами математики развиваются необходимые способности профессиональной деятельности к моделированию процессов, реально протекающих на производстве.

Эксперимент по использованию потенциала математики для решения практикоориентированных задач при подготовке судоводителей проводился среди слушателей 1-го курса специальности 26.02.03 «Судовождение» Московской государственной академии водного транспорта. Всего в эксперименте приняло участие 150 обучающихся (среди них 75 человек вошли в экспериментальную группу и 75 человек – участники контрольной группы), 9 преподавателей, 5 руководителей.

Для проведения эксперимента была разработана программа с учетом требований ФГОС СПО и профессиональных стандартов для специалистов технического профиля. Особенностью данной программы является то, что она содержит задания, связанные с решением профессионально ориентированных задач по математике. В качестве технологий обучения использовались интерактивные, а также технология имитационного моделирования. После завершения изучения дисциплины «Математика», участники экспериментальной группы отмечали, что занятия с необходимостью решения практикоориентированных задач способствуют более легкому усвоению материала дисциплин профессионального цикла, что было подтверждено также результатами итоговой контрольной работы. Эксперимент показал, что студенты контрольной группы не имеют глубоких знаний об алгоритме выполнения практикоориентированных задач. Студенты экспериментальной группы показали значительное повышение интереса к выбранной профессии. 100% участников экспериментальной группы ответили, что хотят связать свою будущую профессиональную деятельность с выбранной профессией судоводителя.

Результаты свидетельствуют о том, что в ходе реализации программы профессионально ориентированного обучения состояние знаний студентов повысилось. Полные результаты эксперимента описаны в диссертационном исследовании З.Ш.Акбаровой на тему «Профессионально ориентированное обучение будущих специалистов среднего звена технического профиля» [2].

Выводы. Полученные данные доказывают эффективность применения практикоориентированных задач с включением математической составляющей и применением интерактивных технологий и технологии имитационного моделирования, что свидетельствует о результативности профессионально ориентированного обучения специалистов среднего звена технического профиля. Для профессиональной подготовки технических специалистов в системе среднего профессионального образования при изучении

общеобразовательных дисциплин целесообразно соблюдение принципов профессиональной направленности обучения, в основе которого практикоориентированное обучение с использованием интерактивных технологий. Одной из современных эффективных технологий обучения является имитационное моделирование, в основе которого принцип практикоориентированности; данная технология имеет игровой характер. Эффективность реализации заявленных возможностей обеспечивается при взаимодействии образовательной организации и заказчиком образовательных услуг – будущим работодателем.

Литература:

1. Акбарова З.Ш. Применение инновационных технологий, направленных на подготовку конкурентноспособного практико-ориентированного специалиста. – Вестник Башкирского государственного университета. – 2011. - № 4. – Т. 16. – С. 1424-1428.
2. Акбарова, З.Ш. Профессионально ориентированное обучение будущих специалистов среднего звена технического профиля: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – В. Новгород, – 2016. – 157 с. URL: http://www.dslib.net (Дата обращения: 10.07.2019).
3. Алмазова Т.А., Трунтаева Т.И. Роль математической логики в формировании математической культуры студентов вузов / Т.А. Алмазова, Т.И. Трунтаева // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 61-4. - С. 4-8.
4. Добролюбова М.Ф. Производственная (технологическая) практика - важнейший этап подготовки кадров / М.Ф. Добролюбова // Педагогический вестник. - 2018. - № 5. - С. 25-27.
5. Колягин, Ю.М., Луканкин, Г.Л., Яковлев, Г.Н. Математика: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования: в двух книгах / Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, Г.Н. Яковлев; под ред. Г.Н. Яковлева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Новая волна: Издатель Умеренков, 2008. – 457 с.
6. Микушина Т.И., Шерайзина Р.М., Донина И.А. Модель формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы сервиса в организациях среднего профессионального образования / Т.И. Микушина, Р.М. Шерайзина, И.А. Донина // Современные наукоемкие технологии. – 2016. - №12-3. - С. 613-617.
7. Невзорова И.Б., Донина И.А. Готовность будущих техников-программистов к проектно-аналитической деятельности: структура и критерии оценки / И.Б. Невзорова, И.А. Донина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. - №1. – С. 38.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, – 2002. – 528 с.
9. Степанова, Ю.Н. Формирование в процессе обучения математике готовности студентов технических колледжей к непрерывному образованию.: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, – 2015. – 197 с. URL: http://www.dslib.net (Дата обращения: 15.07.2019).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 26.03.02. «Судовождение». / Федеральный портал «Российское образование». URL: http://www.edu.ru (Дата обращения: 25.07.2019).

Педагогика

УДК:37.017

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
преподаватель Худяков Евгений Евгеньевич
Аккредитованное частное образовательное учреждение высшего образования
«Московский финансово-юридический университет МФЮУ» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ И ПРЕССОЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой в соответствии с основными видами их профессиональной деятельности. Раскрыты основные методы эффективного взаимодействия сотрудников ОВД с общественностью и СМИ (коммуникативные, интерактивные и перцептивные). Выделены задачи в повышении квалификации этой категории сотрудников. Описаны программа спецкурса, тренинга и квест-игры разработанных и проведенных для сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой.

Ключевые слова: повышение квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой; интерактивные технологии; тренинг; квест-игра; методы эффективного взаимодействия.

Annotation. The article discusses the features of the organization of advanced training of police officers in public relations and the press in accordance with the main types of their professional activities. The basic methods of effective interaction of employees of ATS with the public and the media (communicative, interactive and perceptive). Tasks in professional development of this category of employees are allocated. The program of a special course, training and quest-game developed and carried out for employees of Department of internal Affairs on public relations and the press is described.

Keywords: advanced training of ATS staff in public relations and press; interactive technologies; training; quest game; methods of effective interaction.

Введение. Для определения особенностей повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой рассмотрим основные направления их деятельности. К ним могут быть отнесены:

Первое направление – информационно-аналитическое как смыслообразующее для деятельности отделов информации и общественных связей главного управления МВД России. Транслирование информации и ее интерпретация сотрудниками ОВД по связям с общественностью и прессой дает возможность влиять на становление ценностного самоопределения личности. При этом информация формирует и направляет

деятельность, сознание, которое потом «самовыражается» в конкретных поступках личности. Аналитическая направленность акцентирует внимание общественности и и прессы на осмыслении представленной им информации, собственную ее оценку, самоопределение в принятии или непринятии предлагаемых ценностей, в том числе и в виде демонстрации аналитико-рефлексивного мышления, которое может стать примером для подражания.

Второе направление – организационное направление которое предполагает у сотрудников ОВД умений находить и транслировать информацию об опыте работы с общественностью и прессой с целью консолидации интеллектуальных и духовных ресурсов социокультурного поля, публичной презентации своего ценностного отношения к происходящим событиям. Кроме того, организационная деятельность – действенный инструмент для развития коммуникативных и рефлексивных способностей всех участвующих в этом процессе, а также способ организации событий во внешней социокультурной реальности по отношению к отделам информации и общественных связей.

Третье направление – обратная связь, обеспечивающая получение объективной информации от представителей общественности и прессы о характере продуктивности взаимодействия ОВД с населением. В этих целях проводится мониторинг информационно-пропагандистских акций МВД России как сегмента взаимодействия органов внутренних дел с институтами гражданского общества и гражданами. Для такого взаимодействия характерен поиск общего смысла совместной деятельности, признание деятельности как сотрудников отделов информации и общественных связей, так и представителей гражданского общества субъектами единого информационно-ценностного пространства. Обратная связь позволяет обогатить содержание деятельности сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой социальным, профессиональным и просто житейским опытом сотен людей.

Таким образом, становится очевидным, что сотрудники ОВД по связям с общественностью и прессой в современных условиях сталкиваются с необходимостью постоянного переосмысления собственной деятельности в связи с изменениями в обществе, а не только воспроизведения ранее использованных образцов и способов решения профессиональных задач, что требует новых подходов к организации повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, в данном контексте повышению квалификации должны быть присущи нестандартность содержания и глубина; обращенность к внутреннему миру взрослого человека и его опыту проживания в определенной социальной среде; ориентация на продуктивную реализацию идеи взаимодействия сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой с представителями гражданского общества и населением; широкое использование таких форм работы как индивидуальные (интервью, беседа. репортаж), групповые (круглый стол, дискуссия, квест-игра и др.) и коллективные (пресс-конференция, форум, конкурс и т.д.).

Для повышения эффективности взаимодействия сотрудников ОВД с общественностью и прессой необходимо искусно пользоваться коммуникативными, интерактивными и перцептивными методами общения.

Коммуникативные методы формирования информационного сообщества (структурирование, подбор обоснованных фактов, соответствие формы содержанию, учет социальных характеристик аудитории) определяют целенаправленность транслирования информации, логичность, позицию сотрудника и представителя гражданского общества, соответствие специфике информационного канала, уточняют и развивают содержание, способствую быстрейшему его усвоению.

Интерактивные методы, направленные на активизацию мыслительных процессов субъектов взаимодействия, на демонстрацию открытости и децентрализованности (эвристическая беседа, логика построения вопроса и формулирования ответа на него, искусство формулирования проблемы и поиска путей ее решения и др.), способствуют переходу с информационного уровня общения на более высокий – духовный, частой смене коммуникативных ролей во время общения, быстрейшему присвоению содержания информации, рождению ее новых смыслов. Поэтому наиболее эффективное их использование в профессиональной практике сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой наблюдается во время непосредственного межличностного общения.

Перцептивные методы, основу которых составляет механизм познания себя через другого человека – как важный фактор, определяющий профессиональную компетенцию сотрудника ОВД, характеризующую его умение идентифицировать себя с другим человеком, полноценно рефлексировать, определять социально-психологические установки, использовать правильно эффекты первичности, новизны, стереотипизаци, что во многом определяют качество взаимопонимания между сотрудниками ОВД, общественностью и прессой. И, как следствие, эти умения обеспечивают продуктивное усвоение транслируемой информации как в опосредованной, так и в непосредственной форме межличностного общения.

Обобщение вышеизложенного позволяет констатировать, что учет особенностей профессиональной деятельности сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой и реализация коммуникативных, интерактивных и перцептивных методов общения в профессиональной деятельности могут быть использованы в системе повышения квалификации, если к числу основных задач отнесены:

- развитие умений профессиональных на основе рефлексии своей деятельности в свете современных требований (Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, Т.А. Каплунович и др.);
- перестраивание, изменение специалистом своей деятельности профессиональной, личностной позиции, интеграция личного опыта с общественным опытом и опыта других (А.И Маркова, А.В. Понасюк, Ю.К. Кулюткин и др.);
- развитие профессионального самосознания посредством овладения механизмом культурно-значимых форм рефлексивной самоорганизации и способами саморазвития, самоопределения в учебной деятельности, саморефлексии (В.Н. Максимова, П.Г. Щедровицкий, Т.А. Каплунович, Р.М. Шерайзина и др.) [1; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12].

Традиционно повышение квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой рассматривается как профессиональный рост и углубление специализации. В контексте нашего исследования значимо представление о повышении квалификации как о развитии рефлексивной надстройки над деятельностью [1; 2; 3; 4], которое исходит из понимания непрерывного обучения как способа жизнедеятельности человека, как процесса приобретения на протяжении всей жизни человека знаний, умений, навыков и качеств, необходимых для практической деятельности. [7; 8; 9].

Обобщая все выше изложенное можно сделать следующие выводы. Процесс повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой предполагает реализацию социально-рефлексивного подхода к развитию их квалификации. К основным моделям данного подхода относится модель «культурного развития» Л.С. Выготского, которая предполагает организацию повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой, направленную на присвоение каждым слушателем культурных средств и способов действия и позволяющую проектировать «зону их ближайшего развития»; модель развития профессиональной деятельности или решения профессиональных проблем в процессе организации рефлексии профессиональной деятельности; модель обучения слушателей умениям самоорганизации в профессиональной деятельности.

Анализ опыта экспериментального моделирования условий в системе повышения квалификации, направленных на развитие способностей сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой к рефлексивной самоорганизации в практической деятельности, позволил сформулировать особенности организации их деятельности на курсах:

- обеспечение субъектной позиции слушателей посредством организации рефлексии учебной деятельности, педагогических ситуаций из профессиональной практики и учебной деятельности (совместная и индивидуальная учебная деятельность, применение методов и средств взаимодействия в учебном процессе, самооценка результатов обучения и др.);
- интерактивные образовательные технологии, обеспечивающие развитие у слушателей способности к рефлексии, включение в качестве самостоятельного этапа критериальную рефлексию учебного опыта и опыта решения практических задач;
- рефлексивный диалог и рефлексивно-аналитические тренинги являются предпочтительными среди форм обучения.

В процессе повышения квалификации учитывалось также то, что сотрудник ОВД по связям с общественностью и прессой – публичная личность, его выступления не только запоминаются, но и часто многократно воспроизводятся, в первую очередь, в средствах массовой информации. Исходя из миссии МВД России (обеспечение внутренней и общественной безопасности государства, защита прав и свобод человека и гражданина от преступных и иных противоправных посягательств) сотрудники ОВД по связям с общественностью и прессой в процессе осуществления своих профессиональных функций взаимодействуют с населением, муниципальными и государственными органами, общественными организациями и гражданами. От эффективности данного взаимодействия часто зависит отношение общества как к сотрудникам, так и к ведомству в целом. В Федеральном законе РФ «О полиции» отмечается, что одним из основных критериев оценки деятельности полиции является общественное мнение. В связи с этим сотрудники ОВД по связям с общественностью и прессой уделяют особое внимание продуктивному взаимодействию с населением на основе взаимоуважения, поддержки, защиты их прав.

Данные особенности характеризуют специфику социально-рефлексивной организации повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой. В логике теоретического обоснования процесса повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой была разработана и реализована на Высших курсах Академии управления МВД России спецкурс «Социально-рефлексивная организация взаимодействия сотрудников ОВД с общественностью и прессой» (28 часов).

Цель спецкурса: Развитие социально-рефлексивной компетенции сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой.

Задачи: 1. Формирование у слушателей способности к самосовершенствованию.

2. Создание для обучающихся ситуации «развивающего дискомфорта».

3. Проблематиация естественного опыта в решении учебных задач.

4. Организация критериального моделирования решения учебных задач.

Содержание курсов включает три темы:

*Социально-рефлексивная организация взаимодействия сотрудников ОВД с общественными организациями, органами власти и местного самоуправления (*Открытость и полиция: современные тенденции; Социально-рефлексивная компетентность сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой – проблемная лекция, тренинг).

*Педагогические возможности социальных медиа (*Информационная сила (квест-игра); Практика проактивного информирования граждан).

Основы социального проектирования (Социальные проекты: виды, методики социального проектирования, этапы проектирования. Защита социальных проектов. Презентация защищаемых социальных проектов).

Развитие и закрепление социально-рефлексивных умений с помощью интерактивных технологий происходило в процессе выполнения творческих заданий и упражнений, в которых использовались продуктивные виды учебной деятельности. Заметим, что различные виды лекций с элементами практических занятий, включали все виды восприятия человека (аудиальный, визуальный и кинестетичекий), что способствовало более эффективному усвоению учебного материала.

Отличительной особенностью курсов было систематическое использование интерактивных технологий: лекции дискуссии; проблемные лекции; лекции-практикумы; тренинги; квест-игры и др.

Подробнее остановимся на таких интерактивных формах проведения занятий как тренинг и квест-игра, которые определяются, как деятельность, связанная с использованием активных методов групповой и коллективной работы с целью развития социальных, коммуникативных и рефлексивных компетенций.

В настоящее время в научно-педагогической литературе понятие «тренинг» трактуется довольно широко. Для нас наиболее близко определение А.П Ситникова, который определяет «тренинг» как обучающие игры, являющиеся синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящие в условиях моделирования различных игровых (учебных, профессиональных) ситуаций…» [9, с. 172].

Тренинг имеет важные преимущества для специфики образовательного процесса повышения квалификации, которые состоят в групповом характере его организации.

В связи с этим на курсах повышения их квалификации особое место занимает тренинг «Публичные выступления».

Так, предполагаемые темы и ситуации публичных выступлений выдвигаются каждой группой по 5-7 человек после индивидуально-коллективной работы, затем выбирается одна проблема из области служебного взаимодействия с общественностью и прессой. Именно эта тема в дальнейшем выступает темой для дискуссии или других форм публичного выступления. В качестве примера рассмотрим тренинг «Открытость и полиция». Двум группам предлагалось подготовить и смоделировать в разных аудиториях выступление на данную тему. Первая группа готовила выступление перед гражданами, вторая - перед вышестоящим руководством. Целью данного задания, прежде всего, являлся всесторонний анализ аудитории, адресность готовящегося выступления. И, как показала практика, далеко не всегда принимались во внимание разный уровень образования, степень заинтересованности, психологической готовности воспринимать информацию в различных типах аудитории.

Исходя из специфики деятельности сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой в ходе тренинга углубленной проработке подверглись вопросы убеждающего воздействия в публичных выступлениях.

Основу процесса убеждения составил отбор, логическое упорядочение фактов и выводов в соответствии с общей функциональной задачей. Главное, что в данном процессе активизировалась способность слушателя к логическому рассуждению, но при этом направляя этот процесс так, чтобы он привел к нужным выводам. Как результат - совокупность убеждений, которая связана с признанием и непосредственным переживанием их искренности с потребностью реализовать их в жизни.

В процессе тренинга велась видеозапись, которая оказалась чрезвычайно эффективным инструментом для тренировки навыков самоанализа, самонаблюдения.

Учитывая значение, которое имеет в профессиональной служебной деятельности сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой, то становится понятной важность получения участниками информации о сильных и слабых сторонах своего выступления.

Неизменный интерес и активность слушателей вызвала квест-игра «Информационная сила», позволившая решать сложные педагогические и коммуникативные задачи. В ходе квест-игры имитируются и разрешаются проблемные ситуации, характерные для реальной профессиональной служебной деятельности сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой. Это достаточно простой, имитационный игровой метод активного обучения, не требующих больших затрат времени и средств на разработку. Основным содержанием квест-игры становится отношение между людьми в ёпрофессиональной деятельности.

В ходе квест-игры все слушатели делятся на пять групп, каждой команде выдается маршрутный лист движения по станциям: «Наш кандидат», «Народная полиция», «Оппозиция и полиция», «Наш сайт-наше все!» и «Исправь ситуацию». Каждой команде для выполнения задания на одной станции давалось по 20 минут. Задания предполагали моделирование ситуации. Задача команд была оценить ситуацию и выбрать оптимальное решение, а также подготовить пресс-релиз, проект акции или иной материал для СМИ или сайта.

Результатом квест-игры явились образцы текстов выступлений, документов, протоколов ведения конференции, общественного совета, которые могут быть использованы в дальнейшей профессиональной деятельности сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой. Принимая во внимание, тот факт, что игровая деятельность, изначально связанная со служебной деятельностью, является важной ступенью вхождения слушателя в профессиональную коммуникацию, а также позволяет слушателям осуществлять переход к качественно новому уровню профессиональной деятельности, приобретать умения профессионального общения.

Выводы. Таким образом, социально-рефлексивная организация повышения квалификации сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой обеспечивает формирование и развитие с помощью интерактивных технологий профессиональных компетенций сотрудников ОВД по связям с общественностью и прессой.

Литература:

1. Аришина Э.С., Старовойтова Л.И. Преподаватель университета как субъект формирования готовности студентов к профессиональной деятельности / Э.С. Аришина, Л.И. Старовойтова // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 61-4. - С. 11-14.

2. Базулина А.А. Личностно – развивающий подход к повышению квалификации сотрудников органов внутренних дел. Дисс. … канд.пед.наук. В. Новгород. 2012. – 207 с.

3. Бастриков, М.В. Педагогические условия развития профессиональной компетентности офицеров – руководителей МВД России в процессе повышения квалификации: дисс. … канд. пед. наук. – Калининград. 1999. 168 с.

4. Копытина О.И. Инновационные компоненты непрерывной практики как условие совершенствования профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел: автореф. Дис. … канд.пед.наук / О.И. Копытина. Воронеж. 2003. 24 с.

5. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно – смысловой анализ / Ю.Н. Кулюткин – СПб.: СПбГУПМ. 2001. – 84 с.

6. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В.Н. Максимова. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 156 с.

7. Орехова Л.П. Совершенствование дополнительного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел МВД России: дис….канд. пед. наук. – М., 2003. 236 с.

8. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров. / А.Ю. Панасюк. – М.: Высшая школа. 1991. – 72 с.

9. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии / А.П. Ситников; Фирма «Имидж-контакт». —- М.: Технол. шк. бизнеса, 1996. — 429 с.

10. Черникова Е.В. Самостоятельная работа студентов в условиях модернизации современного образования / Е.В. Черникова // Педагогический вестник. - 2018. - № 5. - С. 122-124.

11. Шерайзина Р.М. Профессиональное образование: опыт научно – педагогической рефлексии / Р.М. Шерайзина, Т.А. Каплунович: сборник науч.трудов. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. 2003, - 148 с.

12. Шерайзина Р.М. Развивающее сопровождение карьерного роста педагогов / Р.М. Шерайзина, Т.А. Каплунович, М.В. Александрова: Монография. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. 2011. – 204 с.

Педагогика

УДК: 373

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйаара Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МОДЕЛЬ ИНДИГЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения индигенного подхода в образовательный процесс. Сделан анализ научно-педагогической литературы, в результате которого проведен обзор трудов исследователей изучающих понятие «индигенность», индигенный подход «взгляд изнутри» (inside) с точки зрении различных наук. В рамках исследования индигенный подход рассматривается в качестве методологического основания стабильного развития креативных этнокультурных ценностей в общем образовании коренных народов Севера. Целью исследования является создание модели начального общего образования в условиях Арктики на основе индигенного подхода, адаптирующего личность ребенка к экстремальному жизненному укладу и традиционной культуре коренных народов Севера.

Ключевые слова: индигенный подход, этническая культура, этнопедагогика, коренные народы, малочисленные народы Севера, этнокультурное образование.

Annotation. The article deals with the problem of introduction of endogenous approach in the educational process. The analysis of scientific and pedagogical literature, which resulted in a review of the works of researchers studying the concept of "indigence", indigenous approach "inside view" (inside) from the point of view of various Sciences. The endogenous approach is considered as a methodological basis for the stable development of creative ethno-cultural values in the General education of the indigenous peoples of the North. The aim of the study is to create a model of primary General education in the Arctic on the basis of an indigenous approach that adapts the child's personality to the extreme way of life and traditional culture of the indigenous peoples of the North.

Keywords: endogenous approach, ethnic culture, ethnopedagogics, indigenous peoples, small peoples of the North, ethno-cultural education.

Статья написана в рамках научного проекта РФФИ №19-013-00730

Введение. Исследование индигенного подхода в современном научном знании становится основной фундаментальной идеей в разработке этнокультурных концепций и программ за рубежом и в России. Значимость исследования индигенного подхода в рамках региональных научных проектов связана с необходимостью укрепления и сохранения в современных условиях информационной эпохи многовековых традиций народов, населяющих арктические и приполярные территории России. В связи с этим, воспитание индигенной молодежи Севера с раннего детства к требованиям общероссийских стандартов нового поколения предусматривает приложение адекватного методологического подхода к реалиям национального-регионального школьного образования. Изучение индигенного подхода в сопоставлении с этнопедагогической теорией и практикой в отечественной науке будет способствовать возрождению интереса к этнокультурным и этнопедагогическим исследованиям во всех субъектах РФ.

Изложение основного материала статьи Систематическое изучение феномена «индигенности» в современном мире ещё только начинается. В последнее десятилетие XX века проблема коренных народов была признана мировым сообществом как одна из главных. По данным Организации Объединенных Наций сегодня примерно в 70 странах мира насчитывается всего около 370 миллионов человек, относящихся к категории «коренных народов» (indigenouspeoples).

Интерес к этнопедагогическим аспектам образовательных систем приобрел научные основы в конце 60-х годов прошлого века, явно получив толчок от национально-освободительных движений колониальных стран, а также и от процессов формирования американской нации и советского народа в условиях этнокультурного разнообразия населения этих стран [2, 8].

В Якутии основы IndigenousMethodology заложил И.А. Аргунов, работал в этом направлении М.А. Тырылгин, Винокурова У.А. применяя в своих исследованиях IndigenousMethodology к якутской культуре выявила фундаментальные ценности самосохранения народа саха [4].

Тенденции индигенизации должны развиваться в стремлении все большего числа исследователей к построению системы научного знания, исходящих из индигенных реалий — ценностей, верований и убеждений, которые, в свою очередь, опираются на философскую и религиозную, этнонациональную традицию определенного народа [1]. Предполагается, что каждая цивилизационно-культурная общность в идеале должна развивать свой собственный индигенный подход, которая являясь итогом коллективной многовековой творческой мысли многих поколений, выражением интересов большинства, порождает свои воспитательные народные традиции, народную педагогику.

Русские прогрессивные деятели и педагоги за основу воспитания подрастающего поколения брали идею народности, историю и географию народа, мораль, духовное творчество. Во второй половине XX – начале XXI века изучению роли национальной культуры в воспитании подрастающего поколения, идеям педагогической регионологии, этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса, разработке и внедрению национально-регионального компонента содержания образования, роли семьи и школы в формировании национальной культуры. То общее, что объединяет народные педагогики различных наций и этносов, - инвариативные компоненты. Такими инвариантами являются народный идеал человека, средства обучения и воспитания (фольклор, народные промыслы, песенно-музыкальное искусство, обычаи, традиции и др.); факторы обучения и воспитания (природа, труд, игра и др.); методы, принципы и формы организации обучения и воспитания (общинно-коллективный характер обучения и воспитания, уважение и любовь к детям, пример взрослых и т.д.).

Основоположник этнопедагогики Волков Г.Н., определяет ее как «науку об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народа, нации» В своих трудах Г.Н. Волков выдвигает вечные духовно-нравственные ценности рассматривать как высшие общечеловеческие: любовь к детям – культ ребенка; любовь к матери, переходящая в культ; преданность семье и памяти предков; трудолюбие; любовь к человеку, к Родине; искренность, открытость, честность; чувство справедливости и взаимной терпимости, благодарности. Как условие усвоения данных ценностей ученый видит через постижение культуры других народов, других поколений [5].

Этнопедагогика признается педагогикой национального спасения, выступая в качестве основы поликультурного образования в условиях диалога культур [6]. В целом, можно сделать вывод, что отечественные исследователи по проблеме феномена «индигенности» акцентируют свое внимание на коренных малочисленных народов российского Севера [12]. Северные цивилизации уникальны, и вызывают значительный интерес всего мира в связи с угрозой их исчезновения вследствие процессов глобализации. Северные регионы имеют значимость в осмыслении роли Арктики как международного региона и одной из самых жизнестойких и адаптированных к экстремальным условиям культур.

В региональной системе образования Республики Саха(Якутия) значимым событием является то, что 23 мая 1991 года постановлением Совета Министров Якутской (Саха) ССР была утверждена «Концепция обновления и развития национальных школ в Республике Саха (Якутия). В самом этом явлении проявилась взаимная связь демократизации системы образования и укрепление позиции народной педагогики. 10 июля 1992 года был принят Закон «Об образовании», 16 октября 1992 г. - Закон «О языках в Республике Саха (Якутия)» Практическая реализация основных положений этих документов предполагала неординарное решение целого ряда научно-педагогических и организационных проблем. Начиная с этого года были разработаны 17 вариативныхучебных планов, учитывающих разные ступени, профили, языковые и этнокультурные особенности.

В школах внедряется предмет национальной культуры русских, якутов, малочисленных народов Севера. Были разработаны следующие программы по национальной культуре якутов: «Ураанхай саха огото» (М.Д. Неустроева), «Национальная культура народов Якутии» (И.Г. Баишев), «Учение Айыы» (О. Винокурова), «Изучение фольклора в якутских школах» (Е. Николаев), «Фольклор якутов» (М. Прокопьева), «Кыыс Куо» (В.Н. Иванова, С.В. Федорова), «Национальная культура народов Якутии» (Л.И. Избекова) и др.

В Педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова сложилась многолетняя практика создания научных этнопедагогических школ и лабораторий. Издаются фундаментальные труды В.Ф. Афанасьева «Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока» (1979), И.С. Портнягина «Этнопедагогика «кут-сюр» (1999), Д.А. Данилова «Народная педагогика и современная национальная школа» (Данилов, 1993), Н.Д. Неустроева «Этнопедагогика народов Севера» (1999), М.И. Баишевой, А.А. Григорьевой «Этнопедагогические воззрения народа саха: на материале олонхо» (2008), А.Д. Семеновой «Этнопедагогизация целостного процесса воспитывающего обучения (на материале школ РС (Я)» (2003), которые открыли в региональной науке новые направления, в русле которых сегодня трудятся ученые.

В результате системной работы по внедрению этнической культуры в Республике Саха (Якутия) сформировались новые модели и типы школ с новым образовательным содержанием индигенной направленности. Разнообразие вариантов можно сгруппировать по особенностям идей и приоритетов образования: агропрофилированные с ориентацией на традиционные виды хозяйственной деятельности; музейные, изучающие местный материал по истории, этнологии края; развивающие традиционные умения (сатабыл); языковые, направленные на изучение родного языка; здоровьесберегающие, восстанавливающие традиционные способы в комплексе с современными достижения в этой области. спортивные, создающие условия для изучения народных видов спорта; экологические, возрождающие традиционные виды охраны среды обитания на Севере.

В Республике Саха (Якутия) наработан положительный опыт использования якутских аналогов известных российских образовательных технологий, адаптированных для национальных школ, оказывающих уникальное комплексное воздействие на личность обучаемых с учетом их этнопсихологических и этнопедагогических особенностей: «Куолаан уерэтии» А.Д. Семенова; «Сатабыл» П.П. Кондратьев (2009); «Педагогика олонхо» Е.П. Чехордуна (2013); Технологии этнопсихологии и этносоциологии в учебном процессе У.А. Винокурова 2016). Тем не менее, недостаточно разработаны образовательно-воспитательные технологии для сельских, в том числе кочевых арктических школ.

Нами разработана модель подрастающего поколения на основе индигенного подхода. В основе предлагаемой модели лежит идея использования технологий обучения, корнями уходящих в народную педагогику, и тем самым имеющих большое воспитательное значение, а также принцип деятельностного подхода, как целостная осмысленная деятельность детей в системе их повседневных, жизненных, личностно-значимых взаимодействий и субъект-субъектного диалогического общения в полиэтнической среде [10].

Основная цельреализации модели - создание благоприятных условий для воспитания личности, осознающей себя гражданином Российской Федерации, носителем уникальной культуры своего народа, посредством использования этнокультурных образовательных технологий в процессе образования. Модернизация образовательного процесса, направленная на творческое освоение подрастающим поколением этнокультурных ценностей (языка, литературы, истории, культуры и духовного наследия):интеграция традиционных культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими развивающую образовательную среду, обеспечение единства и взаимосвязи образовательных учреждений, семьи и общества, формирующих целостность образовательного этнокультурного пространства в регионе (Рисунок 1).

Индигенный подход базируется на следующих принципах:

1. Принцип этнопедагогической, этнопсихологической и этнофилософской направленности целей и содержания образования, методов, средств, общих форм организации деятельности обучающихся и технологий обучения, способствующих подготовке саморазвивающейся и гармоничной личности;

2. Принцип деятельностного подхода в системе повседневных, жизненных, личностно-значимых взаимодействий и субъект-субъектного диалогического общения обучаемых на основе педагогики сотрудничества;

3. Принцип личностной ориентированности, организующий обучение в соответствии со способностями каждого обучающегося;

4. Принцип коллективизма, обеспечивающий сотрудничество и взаимопомощь, обеспечивающий взаимообучение и взаимовоспитание;

5. Принцип патриотизма, ориентированный на формирование национального самосознания обучающихся;

6. Принцип толерантности на основе признания, уважения всех участников образовательного процесса независимо от способностей, социального положения, этнической и религиозной принадлежности;

7. Принцип интеграции ресурсов и усилий образовательного, семейного и окружающего социокультурного пространства.

Модель индигенного образования

Рисунок 1. Модель индигенного образования

Индигенный подход опирается на следующих фундаментальных позициях учебно-воспитательного процесса:

Во-первых, - опора на народные традиции, которые очень живучи и созидательны.

Во-вторых, - дальнейшее развитие регионально-этнической ориентированности народных традиций, предусматривающих:

а) максимальное приближение педагогического процесса к жизни населения (открытие школ, не отрывающих детей от родителей, семьи, где сохраняется язык, культура, хозяйственные традиции, адекватные условиям существования);

б) обогащение содержания учебных предметов краеведческим материалом, введением в учебники и учебные пособия материала регионального содержания;

в) совершенствование технологий обучения, учитывающих этнопсихологические особенности детей;

г) обучение и воспитание на родном языке.

В-третьих, - создание этнопедагогического пространства на основе организация совместной работы школы, общественных, муниципальных и государственных организаций по месту жительства.

В-четвертых, - повышение уровня естественности учебно-воспитательного процесса с опорой на факторы естественного развития человека в региональных условиях.

Успешность внедрения подхода в образование возможна только на основе сохранения этнических традиций, так как в психологическом плане ребенок генетически несет стереотипы поведения, память предков, природные задатки и способности к деятельности, заложенные с детства.

Естественное обучение и воспитание реализуется и при проведении внеучебной воспитательной работы. Фольклор, кроме художественно-эстетической функции, выполняет функции народной философии, народной педагогики [1].

Используется технология взаимообучения, которая решает проблемы, решение которых затруднено при классно-урочной системе: индивидуализация и дифференциация; выработка коммуникативных навыков; самообучение-самообразование-саморазвитие-самовоспитание-самоорганизация-самоуправление-самооценка-самоконтроль; оптимизация и интенсификация учебно-воспитательного процесса; личностно-ориентированное обучение; связь между школой и семьей и др. [9].

В суровых условиях Севера ведение хозяйства достигалось благодаря накоплению особого опыта развития качественных и универсальных способов деятельности народа. Продуктивная технология «Сатабыл» по идее, сути содержания в полной мере соответствует развитию деятельности и способствует формированию качеств патриота, так как тесно связана с жизнью и трудовой традицией народов Якутии (Кондратьев П.П.) [7].

Технологии приобщения к эстетике и здоровому образу жизни посредством педагогики эпоса «олонхо» (Чехордуна Е.П.) [11]. Основной целью духовно-нравственного и эстетического воспитания является формирование и развитие высших потребностей личности, духовного возрождения на основе традиций, культуры родного края, общечеловеческих ценностей. Духовные символы народов Якутии основываются на эстетизации природы, окружающей среды, человеческих отношений.

Разработчики индигенного подхода в образование имеют целью показать, что этнокультурные образовательные технологии могут работать «в штатном режиме» и могут стать точным инструментарием формирования требуемых универсальных учебных действий в школе и компетенций в ССУЗе и вузе.

Выводы. Таким образом, образовательная модель, нацеленная на становление человека как субъекта собственной деятельности и собственного образования в духе нового поколения ФГОС, со временем вполне может перерасти в модель образовательной организации нового типа при условии разработки механизмов своевременной организационно-финансовой и ресурсообеспечивающей поддержки.

Инновационность индигенного подхода заключается:

- в содержании образовательной модели, основанной на авторских обучающих технологиях, обеспечивающих единство процессов обучения и воспитания, гарантирующих выпуск из каждого учебного заведения саморазвивающихся гармоничных конкурентоспособных личностей выпускников, в будущем поколение, способное обеспечить этническую безопасность в мире;
- в научно-методическом обеспечении этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в образовательной организации и подготовки педагогов, умеющих формировать универсальные учебные действия (УУД) ФГОС общего образования у каждого обучающегося (образовательный модуль, электронные учебно-методические комплексы, монографии, конференции, электронный методический кабинет учителя, вебинары, практика опорных школ);
- в открытости, выражающейся в разнообразных формах взаимодействия с социокультурной средой.

Таким образом, проект индигенного подхода в региональном образовании может заинтересовать современные образовательные организации и практикующих учителей, желающих реально повысить качество обучения и воспитания. По мнению российских экспертов, этнокультурные образовательные модели обладают большим потенциалом, их активное введение в практику становится важной задачей разработчиков на ближайшее время.

Литература:

1. Баишева, М.И. Становление созидающего человека в этнокультурных традициях народа саха: монография / М.И. Баишева. – Якутск: издательский дом СВФУ, 2015. – 162 с.
2. Бакланова, Т.И. Этнокультурная педагогика: проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования: монография / Т.И. Бакланова. – Саратов: Издательство «Вузовское образование», 2015. – (Высшее образование). – 155 с.
3. Винокурова, У.А. Арктическая циркумполярная цивилизация: Учебное издание– 2-е изд., доп. – Новосибирск: Наука, 2016. – 320 с.
4. Винокурова, У.А. IndigenousMethodology в этнопедагогике // Этнопедагогика любви и национального спасения: коллективная монография / М-во образования и науки Респ. Саха (Якутия); под общ.ред. У.А. Винокуровой, д. социол. н. - Якутск: «Медиа-холдинг Якутия», 2017. – С. 13-26
5. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. − М.: Академия, 2000. – 176 с.
6. Кожурова А.А., Шергина Т.А. Воспитание младших школьников в поликультурной среде: учебное пособие. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016. – 208 с.
7. Кондратьев, П.П. Развитие универсальной функции деятельности школьников в образовательном пространстве. – Якутск: Бичик, 2009. – 344 с.
8. Панькин, А.Б. Этнокультурная коннотация образования: Монография / А.Б. Панькин. – Элиста: Калм. гос. ун-т, 2009. – 380 с.

9. Семенова, А.Д. Современное функционирование этнопедагогики в технологии обучения и воспитания саморазвивающейся гармоничной личности. Якутск: ЯГУ, 2005. – 117 с.
10. Семенова, А.Д., Винокурова, У.А. Современная этнодидактика. учебное пособие – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015: – 166 с.
11. Чехордуна, Е.П. Этнокультурные основы педагогики олонхо [Электронный ресурс]: монография / Чехордуна Е.П. и др. – Киров: МЦНИП, 2013.
12. Шергина, Т.А., Неустроев Н.Д. Модернизация образовательного процесса сельской малокомплектной школы в условиях Севера: монография / Т.А. Шергина, Н.Д. Неустроев.-Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018. - 156 с.

Педагогика

УДК:378.2
кандидат педагогических наук Шеремета Татьяна Владимировна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА ОБУЧЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы в дополнительном профессиональном образовании. Предлагается характеристика организации процесса обучения в этой системе при соблюдении ряда условий в отношении обучения (изменение роли преподавателя, разбор цели и результатов обучения, процедуры процесса обучения и оценки, ситуации партнерства, частые консультации), которые отличаются от традиционного подхода. В статье обозначены критерии оценки учебного и практического опыта сотрудников и примеры привлечения к процессу обучения опытных сотрудников и экспертов.
Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы, дополнительное профессиональное образование, стандарты компетентности, профессиональная деятельность, организация обучения, оценка обученности, опытный сотрудник, эксперт.
Annotation. The article deals with the issues of training of employees of the penitentiary system in additional professional education. A description of the organization of the learning process in this system is proposed, subject to a number of conditions regarding learning (changing the role of the teacher, reviewing the goals and learning outcomes, learning and assessment procedures, partnership situations, frequent consultations) that differ from the traditional approach. The article outlines the criteria for evaluating the educational and practical experience of employees and examples of the involvement of experienced staff and experts in the training process.
Keywords: employees of the penitentiary system, additional professional education, standards of competence, professional activities, training, assessment of training, experienced employee, expert.

Введение. Основным подходом, ориентированным на взрослого обучающегося, являются такие ориентиры как: ориентир на обучающегося и ориентир на процесс обучения. Это накладывает на администратора процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования ряд условий в отношении обучения, которое вполне могут отличаться от опыта традиционного подхода в обучении, в частности подхода, ориентированного на преподавателя. Роль преподавателя в этом случае становится намного существенней, чем только способствование обучению.

Важным признаком в процессе организации дополнительного профессионального образования можно считать то, когда обучение становится комфортным. Причем, если высокоразвитые навыки презентации помогают преподавателю организовать учебный процесс и обеспечивают вдохновение для обучающихся, то в нашем случае – это показатель их ценностного отношения к обучению. Для этого, прежде всего, преподавателю необходимо объяснить сотрудникам цели и результаты их обучения. Если они хотят стать действительно участниками учебного процесса в качестве обучающихся, то по крайней мере, сотрудники должны понимать, куда они должны идти, и каковы должны быть их результаты. Разделяя с преподавателем понимание целей, сотрудники лучше поймут значимость деятельности в процессе обучения и будут заинтересованы учебой. Этим они обязаны доверием к преподавателю как партнеру процесса обучения.

Далее преподавателю важно объяснить сотрудникам процедуру процесса обучения и их оценку. Для сотрудников не должно быть сюрпризов: они должны вместе с опытным преподавателем полноценно участвовать в этом процессе в качестве партнеров, чтобы знать, чего ожидать и почему это делается. Для этого преподаватель должен обладать хорошим пониманием атмосферы процесса обучения и способностей обучаемого. Неподходящий стиль презентации и методы обучения являются контрпродуктивными и препятствуют обучению. Они могут нанести длительный урон участникам, делая их подозрительными по поводу обучения.

По ходу обучения сотрудники диагностируются. Например, окончательный тест заключается в том, чтобы диагностировать развиты ли у них компетенции: насколько они развиты/не развиты, влияние преподавателя и почему преподаватель не работает эффективно. Правильное использование учебного оборудования и материалов может повышать ценность и эффективность учебного опыта. Если обучение усиливается этим, и обучающиеся осознают, что приобретают хорошую практику, то тогда извлеченные уроки ценны.

Учебное оборудование и материалы также должны быть доступны для обучения. Их следует использовать продуманно и надлежащим образом. Например, такие видеоролики, которые обеспечивают только перерыв для преподавателя, бесполезны и обычно рассматриваются как отвлечение обучающихся от учебы. Вопрос: использовать или не использовать видеоролики в учебном процессе, можно задавать каждый раз перед просмотром и этот вопрос должен подвергаться постоянному разбору.

Преподаватель может предоставлять частые консультации и анализировать отзывы для улучшения процесса обучения, чтобы обеспечить обратную связь и концентрировать сотрудников на процесс обучения.

Обучение и развитие компетенции сотрудников зависит от знания того, что делать, как и почему делать это, а затем закрепить практические возможности для профессионально ориентированной практики.

Существует несколько аспектов профессионально ориентированной практики. Во-первых, практика подходит для конкретной ситуации обучения и ведет к развитию желаемой компетенции. Второй аспект заключается в том, что, есть руководство со стороны преподавателя, обеспечивающее, чтобы эта практика подсказывала правильное решение задачи. А затем отзывы и диагностические аспекты руководства, благодаря которым преподаватель максимизирует качество практики в процессе обучения и в результате фиксирует в сотрудниках уверенность, умение быстро принимать решения и т.д., все то, что мы относим к компетентности.

Значительное внимание преподаватель обращает внимание на развитие у сотрудников готовности и контролированию оценки своей деятельности в процессе обучения. Это признак того, что сотрудник знает о степени востребованности требуемой по окончании обучения той или иной компетентности, которая определяет в целом его производительность во время обучения. Мы предполагаем, что преподаватель оказывает помощь сотруднику в развитии уровня его возможностей, с тем чтобы решение об окончательной оценке было объективным и соответствовало полному знанию, а итоговая оценка была бы подтверждением компетентности, а не потенциальной ситуацией с отказом. Опытный преподаватель будет легко выполнять эту роль, а неопытный преподаватель должен будет заниматься самообучением в этой важной области.

Итак, основная задача преподавателя – непрерывный цикл, который начинается на рабочем месте. Могут существовать особые отношения, которые складываются между преподавателями и сотрудниками. Это много значит для сотрудников, когда преподаватель находит время, чтобы посетить их на работе до начала обучения, а они могут показать, как результаты обучения можно применять на работе после окончания обучения. Преподаватель, в свою очередь, может контролировать, какие компетенции используются сотрудником, осуществляя элемент обратной связи и оценки.

Изложение основного материала статьи. Раньше было уместным высказывание, которое, возможно, было небесспорным: «Если ученик не научился, значит учитель не научил». Однако, в последнее время это выражение заменили на: «тогда учитель не выполнил свою работу».

Этот тезис определил технологию работы преподавателя, который ищет и предоставляет подходящие возможности, ресурсы и руководство сотрудниками уголовно-исполнительной системы, чтобы управлять их обучением. Технология включает в себя полную гамму обучения: от подготовки к поиску ресурсов до повышения самооценки. Непрерывное улучшение процесса обучения сотрудников должно быть динамичным, поскольку оно постоянно развивается для удовлетворения меняющихся потребностей обучающихся, требований уголовно-исполнительной системы и возникающих профессиональных ситуаций.

Для начала преподаватель должен собрать информацию для анализа опыта сотрудников с использованием некоторых из нижеуказанных подходов: A. Оцените выражение удовлетворенности процессом обучения сотрудника (ов): 1 – устно, 2 - в письменной форме по шкале, 3 – в письменных комментариях; B. Изучите собственное восприятие успеха процессом обучения: 1 – собственное удовлетворение, 2 – кажущееся удовлетворение обучаемого (-ов), 3 – комментарии к обзору, сделанные сотрудником (ами); C. Изучить успешность учебной программы в свете субъективных критериев: 1 – ответ обучаемого (-ых), 2 – взаимодействия между сотрудниками и самостоятельностью, 3 – взаимодействие между сотрудниками на воспринимаемой основе; D. Изучить успешность программы обучения с учетом объективных критериев: 1 – количество попыток, необходимых для достижения требуемого стандарта оценки, 2 – успеха в оценке, 3 – средний срок, после обучения, до того, как сотрудники будут удовлетворены уровнем производительности; E. Обзор успешности учебной программы в достижении целей предприятия: 1 – получить устные комментарии от руководства по их восприятию успеха в обучении, 2 – следить за успеваемостью после обучения и практического периода, 3 – сообщить сотрудникам о планах применения опыта, полученного во время обучения, 4 – эффект от обучения на работе; F. Изучить собственную работу: 1 – подготовка, 2 – своевременность, 3 – тщательность, 4 – отношение к сотруднику (ам), 5 – закрытие обучения.

Итак, в последние годы произошли изменения в роли преподавателя, начиная с оценки опыта обучающихся сотрудников. Но не все из этих изменений напрямую связаны с внедрением концепции модернизации уголовно-исполнительной системы, они значительно ускорили процесс перемен, и они будут продолжаться.

Одним из аспектов изменений является изменение статуса преподавателя: переход от преподавателя к преподавателю, способному к обучению. Это отчасти является результатом изменения акцента, упомянутого выше: роль преподавателя заключается в том, чтобы создать ситуацию, которая побуждает сотрудников продолжать собственное обучение и развитие. Расширение этой роли – это консультирование сотрудников в установлении собственных целей обучения и разработке индивидуальных планов обучения. В этом случае в отношениях между преподавателем и сотрудником акцент делается на обучении обучаемого, а не на обучении сотрудника предметам.

Другой аспект изменения роли преподавателя – это усиление акцента на функции преподавателя, поскольку он активно координирует и поддерживает участие других, в частности экспертов по предметам или экспертов по контенту в процессе обучения. Поскольку обучение становится все более и более признанным как непрерывная функция становления профессионала, координирующая роль преподавателя будет иметь большое значение. Помимо координирующей роли преподавателя, существует также его особая роль в качестве руководства, наставника и учителя людей, которые обеспечивают обучение. Недавние исследования (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.В. Карпов, Е.А. Климов, О.М. Овчинников и др.) показали, что самая большая задача, стоящая перед преподавателями в ближайшее десятилетие, скорее всего, будет обучение преподавателей: обучение включает в себя не только обучение, как обучение, но и оценку производительности, обучение оценить и осуществлять свою быстро расширяющуюся ответственность за процесс обучения. Задача, вероятно, более проста для обучения персонала, занятого в образовательной организации. Они, скорее всего, будут регулярно связываться с администраторами по контролю работы персонала, а преподаватели, скорее всего, будет реализовывать организационную политику по привлечению персонала учреждений уголовно-исполнительной системы. Для внешних преподавателей, таких как частных консультантов, первая задача будет заключаться в установлении надежных отношений с администраторами и, вероятно, с преподавателями. При установлении комфортного взаимопонимания с образовательной

организацией и ее культурой, внешний преподаватель может обеспечить качество обучения, которое необходимо для обучения сотрудников в организационный период.

Преподаватель, который установил хорошие отношения с теми, кто находится на местах, сделает все для создания культуры обучения сотрудников: слушать их; проявлять интерес к тому, что они делают; избегать соблазна проповедовать готовые решения, а не доказывать, как подходить к проблемам; готовность признать навыки, знания и опыт других.

Новейшие технологии с интерактивным компьютерным обучением, помогают сделать учебные программы еще более живыми, эффективными и приемлемыми. Другой эффект заключается в том, что, когда целью является компетентность, а не конкуренция, сотрудники более способны работать в команде или группе. Опыт тех людей, которые работали в командах на рабочем месте, усиливает ожидание того, что сотрудники, которые тренируются в командах и не конкурируют друг с другом за результаты, помогут друг другу учиться и получать необходимые навыки. Эта тенденция должна использоваться преподавателем при планировании подхода к обучению и практической работе. Сотрудники работают лучше в группах, а неконкурентный элемент обучения на основе компетентности облегчает групповую деятельность и сотрудничество. Если результатом обучения является помощь сотрудникам в повышении компетентности, то интеграция обучения без отрыва от производства на рабочем месте и технологий с интерактивным компьютерным обучением достигается уровнем значительности при выполнении профессионального долга.

Будет неуместным обеспечивать значительный объем на обучение теоретическим концепциям в течение короткого периода времени, т.к. никто не станет компетентным без возможности применять результаты обучения на практике. Компетентность сотрудников может быть достигнута если связь между теоретическим пониманием и практическим применением постоянно поддерживается. Исходя из этих позиций, следует ряд нескольких пунктов по организации учебного процесса: должен быть установлен лимит на количество времени на блок дисциплин, изучаемых в формате освобождения от работы; количество времени – это точка, которую следует учитывать при зачетных мероприятиях по блоку дисциплин (планирование, выполнение, отчетность), которые должны быть выполнены в этот период.

Очень важно, чтобы преподаватель установил прочные отношения с сотрудником как с обучаемым-новичком, так и с профессионалом на рабочем месте. Если преподаватель имеет хорошие профессиональные практические знания, может связать теоретическое понимание с профессией, то тогда становится возможной интеграция обучения и специфики рабочего места. В тех случаях, когда сотрудник не может придти на учебу с работы, знания преподавателя о текущей практике становятся вдвойне важными.

Моделирование учебных занятий – это важная составляющая повышения обученности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Преподаватель для этого должен поддерживать свой имидж, знать актуальные вопросы практики, понимать стандарты компетентности и способы их интерпретации, и использовать в своей профессиональной деятельности. Преподаватель также должен подчеркивать связь по использованию стандартов компетентности за рамками видения общего отраслевого органа. Кроме того, интеграция обучения и профессиональной подготовки потребует развития тесных отношений между преподавателями и сотрудниками на рабочем месте. Однако эта интеграция будет лучше ориентирована, если образовавшаяся практика гораздо более очевидно относится к конкретным сотрудникам.

Для преподавателей не так уж редко случается признавать, что сотрудники, которых они обучают имеют иногда значительный объем знаний, понимания и опыта, относящихся к рассматриваемой теме. Это особенно верно для взрослых слушателей. Переход на обучение на основе компетентности подчеркивает необходимость признания опыта обучающихся и планирования его использования в процессе обучения. Признание опыта сотрудников – это форма обычно рассматривается как средство обеспечения формального признания опыта за счет расширенного доступа к курсам квалификации и т.п. Но это также применяется на неформальном уровне при обучении. Преподаватель должен работать с сотрудниками, используя компетенции в качестве того, чтобы идентифицировать и подтвердить то, что сотрудник знает и может делать. Это не должно быть трудоемким или строго формализованным, строгим процессом. Однако результат должен иметь прямое влияние на подход к обучению таких сотрудников, принятый преподавателем. Варианты использования опыта сотрудников в групповом сеансе включают следующие: пара опытных сотрудников с одним менее опытным; испытание сотрудников презентацией; множество опытных сотрудников с рассказами о своем практическом опыте на форуме; интеграция опыта сотрудников с теоретической информацией; обращение к опытным сотрудникам за иллюстративными примерами; использование опытных сотрудников в качестве лидеров; вовлечение опытных сотрудников в качестве ведущих на дискуссии и т.д.

Выводы. Ценность этого подхода заключается в том, что предлагаемые идеи по организации и оцениванию обученности сотрудников уголовно-исполнительной системы могут явиться основой авторской технологии подготовки профессионала, способствуя признанию его в области профессиональной деятельности. В этих условиях у сотрудников появляется дополнительная мотивация для участия в непрерывном профессиональном развитии и объективной самооценке этого процесса. Поэтому важно организовать условия для обеспечения эффективного профессионального обучения сотрудников по стандартам компетентности для уголовно-исполнительной системы.

Литература:

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Дресвянников, В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html
3. Зеер, Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 10. – С. 15-19.
4. Климов, Е.А., Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Карпов, А.В. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 85-90.
5. Овчинников, О.М. Актуальные вопросы подготовки специалистов для оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы (на примере ВЮИ ФСИН России) // Вестник Владимирского юридического института. – 2016. – № 1 (28). – С. 42-45.
6. Сорокин, А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. … дисс. канд.пед.наук. – Шуя, 2012. – 21 с.

7. Knowles, M.S., Holton, III E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 pp.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель кафедры иностранных языков Шидакова Мариам Барадиновна
Карачаево-Черкесский Государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

РАЗВИТИЕ МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Эта статья призвана подчеркнуть роль применения нынешних способов преподавания английского языка. В нем рассматриваются различные подходы и методики, которые могут помочь студентам улучшить свои навыки освоения языка. К таким методикам относятся веб-сайты для изучения английского языка в Интернете, компьютерные программы для изучения языка, программное обеспечение для презентаций, электронные словари, разработки для чата и обмена сообщениями по электронной почте, прослушивания CD-плееров и учебные видеоклипы.

Ключевые слова: современные технологии, английский язык, подходы и методы, студенты, навыки обучения, веб-сайт, Интернет, компьютерные программы, презентации, электронные словари, чат, обмен сообщениями, электронная почта, CD-плееры, учебные видеоклипы.

Annotation. This article is intended to emphasize the role of applying current methods of teaching English. It discusses various approaches and techniques that can help students improve their language skills. Such methods include websites for learning English on the Internet, computer programs for learning a language, presentation software, electronic dictionaries, development for chatting and messaging via e-mail, listening to CD players and training videos.

Keywords: modern technologies, English, approaches and methods, students, learning skills, website, Internet, computer programs, presentations, electronic dictionaries, chat, messaging, e-mail, CD-players, training videos.

Введение. Актуальность данной статьи заключается в том, что применение современных способов проведения образовательного процесса в последнее время принимает все более злободневный характер.

Последние годы в педагогической практике активно используется термин «компьютеризация образования». Компьютеризация образования стала приоритетом для обучения. Задача школы, которая существует в современном обществе, подготовить своих учеников к возможности ориентироваться в информационном пространстве, умению овладевать информационной культурой. Теперь нет сомнений в необходимости использования Интернет во время изучения иностранного языка.

Эти преимущества Интернета становятся очевидными при использовании его непосредственно для ученика или студента. Идеальной обстановкой для такой работы является наличие компьютерного класса с подключением к интернету. Использование Интернета в классе не должно быть самоцелью. Чтобы правильно определить место и роль Интернета в изучении иностранного языка, прежде всего, необходимо найти четкий ответ на вопросы: кто, что, когда и в какой степени его следует использовать [3, с. 34].

В данной статье диагностируются недостатки и ограничения существующих традиционных инструментов изучения английского языка.

Главной целью нашей статьи является показ наиболее эффективного способа применения мультимедиа технологий для того, чтобы в разы повысить качество обучения учащихся иностранному языку, формирования и развития их коммуникативной культуры, изучения практического владения английским языком.

Исходя из общей цели, в статье ставится задача построить четкую систему обучения компьютерной грамотности, в рамках которой выделяются способы повышения качества обучения студентов английскому языку.

Изложение основного материала статьи. Начальный этап мультимедиа, применяемой в преподавании английского языка, может быть датирован 1950-ми годами, когда только несколько институтов иностранных языков начали использовать фонограф, трансляцию, кино, магнитофон и другие современные средства в преподавании иностранных языков. В то время аудио и видео считались значительной революцией в преподавании иностранного языка.

После 70-х и 80-х аудио и видео получили значительное развитие с развитием электронных технологий. Электронные записи, слайд-проекторы, проигрыватели видеокассет, языковые лаборатории и другие электронные устройства были включены в эту эпоху.

К концу 90-х мультимедийные технологии стали все более доступными в обучении иностранному языку из-за развития компьютерных технологий и наступления цифровой революции. В начале 2000-х Интернет стал мощным средством доставки компьютерных учебных материалов. Интернет предоставляет во всем мире средства для получения информации, облегчения рабочей нагрузки и общения.

Внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образование создает новые учебные парадигмы. Мы живем в мире, технология которого превратилась в глобальную систему, и технологический прорыв лежит в основе педагогических представлений. Поэтому может потребоваться переосмысление того, как смягчить ограничения пользователей иностранного языка посредством применения современных технологий. Было установлено, что взаимодействие между новыми технологиями и педагогическими представлениями в определенной степени отвечает разнообразным потребностям студентов, изучающих английский язык. Любое глобальное открытие, которое направлено на минимизацию ограничений учащихся, является долгожданным событием в быстро меняющемся мире технологий [3, с. 102].

Таким образом, эта статья представляет собой обзорную презентацию того, как современные технологии могут быть полезны как преподавателям, так и студентам, изучающим английский язык. Быстрый рост ИКТ, испытываемый технически развитыми странами мира, помог им преодолеть некоторые барьеры в преподавании и обучении.

Применение современных технологий в области преподавания и обучения может позволить учителям, студентам и другим людям объединяться в сообщества людей далеко за пределами их непосредственного окружения, чтобы критически анализировать, разбирать, вносить вклад, критиковать и основывать проблемы, логически и контекстуально обладая профессионализмом и трансформацией всего общества.

Теперь новые технологии, такие как усовершенствования компьютеров, о которых сообщалось, с новым программным обеспечением и сетевыми технологиями, значительно облегчают преподавателям освоение пространства и времени с целью смягчения ограничений и противоречивых академических проблем. Теперь мы можем принести обучение практически в любое место на земле в любое время с целью достижения желаемых результатов обучения.

В прошлом обучение и образование означали просто личные лекции, чтение книг или распечатку раздаточных материалов, запись заметок и выполнение заданий, как правило, в форме ответов на вопросы или написания эссе. Короче; образование, обучение и преподавание считались невозможными без учителя, книг и классной доски.

Сегодня образование и обучение приобрели совершенно новый смысл. Компьютеры являются неотъемлемой частью каждого класса, и учителя используют DVD, CD-ROM и видео, чтобы показать ученикам, как все действует и работает. Учащиеся могут изучать предметы посредством использования таких веб-инструментов и компакт-дисков. Более того, каждый ученик может осваивать предмет в своем собственном темпе [1, с. 46].

Технология позволяет дистанционное обучение. Наибольшее влияние технологий в области обучения заключается в их способности помогать людям, которые находятся в разных местах учиться одновременно. Учащиеся не обязаны собираться в заранее определенное время или в определенном месте, чтобы учиться и получать инструкции и информацию. Все, что нужно, - это компьютер, подключенный к модему (или с CD-приводом). Эти инструменты могут буквально создать «классную комнату» в домах и офисах людей.

Технология позволяет групповое обучение: Есть скептики, которые утверждают, что такого рода дистанционное обучение не может помочь ученикам получить поддержку традиционного группового обучения. Чтобы доказать неправильность этой теории, технология помогла обеспечить дистанционных учащихся онлайн-сообществами, живыми чатами и досками объявлений. Все это позволяет ученикам сотрудничать и общаться, даже если они изолированы в своем собственном пространстве.

Технология обеспечивает индивидуальную стимуляцию при изучении иностранного языка. Мультимедийные инструменты, онлайн-обучение и обучение на CD-ROM помогли устранить необходимость в планах уроков на основе инструктора. Ученики, которые понимают концепции языка быстрее, продолжают и движутся вперед, не будучи сдержанными теми, кому нужно больше времени и помощи для обучения. Такая индивидуальная стимуляция выгодна всем.

Технология помогает повысить производительность. Еще одним преимуществом использования технологии для охвата многих учеников в более короткие сроки является снижение затрат на обучение иностранного языка. Корпоративные и академические учреждения могут сократить расходы на проведение уроков английского языка для учеников в расчете на одного учащегося [3, с. 72].

Более того, технология дает количественные результаты и позволяет ученикам применять эту информацию быстро и с лучшими результатами. Благодаря использованию технологий ученики могут значительно сэкономить время и повысить свою производительность при изучении языка. Обе эти причины оправдывают более высокую стоимость передовых технологических инструментов.

Препятствия в использовании технологий в обучении английскому языку должны быть устранены. Естественно, чтобы технологии обучения оказывали положительное влияние на учеников, они должны быть хорошо спроектированы и подготовлены. Инструменты, используемые для распространения информации, должны разрабатываться с учетом потребностей учащихся.

Существуют также такие факторы, как отсутствие компьютерной / технологической грамотности, которые следует учитывать при изучении языка. Школы и предприятия должны помнить, что образовательные технологии - это просто инструмент, и их успех во многом зависит от объема планирования, которое в них вкладывается. Использование образовательных технологий может быть правильным выбором, если учитывать все эти факторы.

С развитием технологий и бумом цифровой революции учителя иностранных языков считают необходимым подумать об эффективных новых способах создания лучшей среды для преподавания и изучения иностранных языков, поддерживаемой мультимедийными технологиями. В результате изучение языка с помощью компьютера, или CALL, становится все более популярным в области преподавания иностранных языков. Основываясь на анализе особенностей CALL, эта статья посвящена тому, как мультимедиа может играть важную роль в классах EFL.

Мультимедиа - это недавний и популярный термин в области использования компьютеров. Вообще говоря, мультимедиа - это сочетание текста, звука, изображений, анимации и видео. Типичные настройки включают в себя CD-ROM, звуковое оборудование и специальное оборудование, которые позволяют отображать сложные графики для изучения иностранного языка. С быстрым развитием Интернета, который стал мощным средством для этого, предоставляет ряд услуг, включая «электронную почту, Всемирную паутину (WWW), группы новостей, голосовые и видеоконференции, передачу и обмен файлами и многочисленные корпоративные услуги осуществляется через специализированные программы».

В контексте обучения мультимедиа можно назвать интегрированным мультимедиа, которое состоит из различных форм мультимедиа, таких как текст, графика, анимация, аудио и так далее; для просмотра, запроса, выбора, ссылки и использования информации для удовлетворения потребностей учащихся при изучении английского языка. Смит и Вуди определили мультимедиа как «использование, как наглядных пособий, так и словесных описаний для иллюстрации концепций» [5, с. 35].

Распространение программного обеспечения, основанного на Интернете, за последнее десятилетие, несомненно, изменило способ преподавания иностранных языков. И все же, в то время как педагоги все чаще используют эти педагогические инструменты, реальная история заключается в том, как студенты используют их для приобретения знаний иностранного языка.

Литература, по-видимому, предполагает, что учащиеся все больше полагаются на изучение языка с помощью мобильных устройств независимо от более структурированного обучения или синхронно с ним, но другие факторы также привлекают внимание исследователей [7, с. 56].

Был проведен обзор литературы по определениям и развитию мультимедиа. Кроме того, обзор литературы был проведен по мультимедиа как метода обучения с теоретической и педагогической точек зрения. Анализируя слабость и силу CALL, обсуждаются некоторые практические и эффективные способы обучения, предложенные профессиональными педагогами и квалифицированными учителями, о том, как эффективно использовать мультимедиа в классе [1, с. 12].

Выводы. В результате использования компьютерных способов при преподавании иностранных языков повышается активность учащихся, студентов на занятиях. Масса существенных задач может быть реализована при основанной таким образом деятельности. Учитель может повысить мотивацию и самостоятельность учеников, найти индивидуальный подход при введении нового материала и та далее.

Обзор литературы позволил прийти к следующему заключению: мультимедийное обучение английскому языку является новейшей техникой, имеющей как сильные, так и слабые стороны. Учителя, которые считают мультимедийные занятия наиболее важным фактором эффективности обучения, должны в полной мере использовать мультимедиа для создания аутентичной среды преподавания и обучения языку, где ученики могут легко и эффективно овладеть языком.

Проанализировав применение мультимедийных средств на занятиях по иностранному языку, мы поняли, что потенциал использования мультимедийных средств при изучении иностранного языка, развитию навыков во всевозможных видах разговорной деятельности высок. Сейчас компьютерные технологии на занятиях по английскому языку применяются на различных фазах занятия при преподавании фонетической стороны речи, обучении пониманию речи на слух, чтению, разговорной речи.

Еще мы обнаружили, что все типы компьютерных технологий имеют не только значительные преимущества в сопоставлении с обычными методами обучения, но и некоторые несовершенства. Несомненные преимущества мультимедийных технологий включают в себя то, что их применение на уроках иностранного языка дает возможность учесть особенности постижения информации обучающимися.

Было проведено тематическое исследование, чтобы оценить реакцию обычных студентов, изучающих английский язык, на использование технологий в процессе обучения.

Итак, использование на занятиях мультимедийных средств приняло довольно широкомасштабный характер. У многих учащихся есть дома компьютеры, и они обладают базовыми навыками его использования.

Литература:

1. Марьянская Н.В., Современные образовательные технологии на уроках английского языка. - Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2011/08/23/sovremennye-obrazovatelnye-tekhnologii
2. Обидина М.Б., Использование мультимедийных технологий на уроках. - Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library / 2013/12/15/ ispolzovanie-multimediynykh-tekhnologiy
3. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle
4. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. - М., П-Центр, 2009. - 240 с.
5. Фирфарова В.М., Использование мультимедийных учебников при дистанционном обучении английскому языку. - Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/04/28/statya-na-temu-ispolzovanie
6. Яменко О.П. Информационно-коммуникационные технологии в среде дистанционного образования // Современные проблемы науки и образования. – М., 2013. – № 4. – 120 с.
7. https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=867706

Педагогика

УДК:378.2

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье раскрываются теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Рассматриваются вопросы использования в процессе обучения музыкального фольклора, как многофункционального фактора воспитания педагогической культуры на основе музыкального национального искусства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель музыки, музыкальный фольклор, кобзарское искусство.

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of professional training of future music teachers. The article deals with the use of musical folklore as a multifunctional factor in the education of pedagogical culture on the basis of musical national art.

Keywords: professional training, music teacher, musical folklore, Kobzar art.

Введение. В наше время проблема использования фольклора в профессиональной подготовке, как одного из характерных показателей национального искусства и культуры, остается весьма острой. Народная песня практически исчезла из быта, особенно городского, вековые традиции народа во многих регионах России забываются. Поэтому не удивительно, что усовершенствование системы музыкально-эстетического воспитания касается, прежде всего, вопросов использования фольклора как объективного фактора

воспитания интереса к народным музыкальным истокам. На современном этапе вопрос воспитания народной песней стал одним из ведущих в профессиональной работе учителя музыки. И педагоги, и музыканты едины в том, что вековечные духовные традиции и потенциал народа должны стать приобретением личности.

Изложение основного материала статьи. Противоречивость современного музыкально-воспитательного процесса, неоднозначность подходов к использованию народного музыкального наследия в воспитании будущего профессионала-музыканта, побуждают к поиску эффективных путей музыкального воспитания и формированию педагогической культуры на основе музыкального национального искусства. Проблемы, которые при этом возникают, лежат не столько в плоскости практики, сколько в историко-теоретическом осмыслении процесса музыкального обучения и воспитания.

Определяющая роль национального искусства в музыкально- образовательной деятельности освещается в исследованиях Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, В.С. Соловьева и др. Теоретические основы народной педагогики в процессе воспитания, а также идеи реализации этнических традиций активно раскрываются в трудах В.Ф. Афанасьева, Г.С. Виноградова, Г.Н. Волкова, М.Т. Картавцевой, И.С. Кона, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др.

Разнообразные возможности включения народной культуры и различных методик освоения музыкального фольклора в образовательный процесс рассматриваются в научных материалах М.А. Алдошина, Л.С. Бабенко, Т.С. Комарова, Л.Л. Куприянова, М.А. Некрасова, Л.В. Шамина и др.

Определенную ценность несут педагогические идеи Н. Леонтовича, который придавал первостепенное значение народной песне как жанру, наиболее близкому и понятному разным возрастным категориям, считая народную музыку незаменимой в воспитании подрастающего поколения [7]. К. Орф [6] в своей музыкально-педагогической деятельности определял фольклор как первооснову развития музыкальной культуры юношества. Венгерский композитор и педагог З. Кодаи [4] в музыкальном воспитании и образовании отдавал приоритет народной песенной культуре.

Вокальное и инструментальное творчество народа - неувядающая красота его духовной культуры. Все грани жизни, его мечты и надежды отражены в песнях и думах, сказках и легендах. Красота и благородство души, высокий и гордый полет мысли и воодушевление вместили в свои творения в течение столетий поколения безымянных народных певцов и поэтов. Нежные и душевные, наполненные глубокой жалостью, тревогой, сердечностью и человечностью - произведения славянского песенного фольклора своей красотой известны всему миру.

Фольклорное произведение в целом представляет некий семиотический текст, его компоненты, в свою очередь, также знаковые тексты. Например, вербальный (словесный) текст, музыкальный (напев, инструментальный наигрыш) текст. «Каждое фольклорное произведение, с одной стороны, представляет собой совокупность образующих его элементов, а с другой – компонент текста более крупного масштаба и, следовательно, должно рассматриваться в его контексте» [2; с. 99]. Например, свадебная песня, включает в себя слово, напев, движение. Она в свою очередь является частью свадебного обряда, в контексте которого определяются содержание и форма, поэтический текст, напев и движения.

Многогранность информационного текста фольклорного произведения воспринимается в единстве только при непосредственном наблюдении его исполнения. Современная фольклористика требует, чтобы запись фольклорного произведения с наибольшей полнотой и достоверностью отражала и его текст, и его контекст. Для верного прочтения текста фольклорного произведения необходимо расшифровать и осмыслить его контекст. Иначе даже опытным искусствоведам бывает сложно проанализировать произведение народного творчества, и истинный смысл его остается скрытым.

Фольклор как явление культуры устной традиции на современном этапе продолжает существовать и в письменной традиции. На протяжении веков эти традиционные формы исполнительства, взаимодействуя, оказывают влияние друг на друга. В современном музыкальном искусстве фольклорные произведения входят в репертуар домашнего музицирования, не обусловленного бытовой функцией, в учебные программы общего и специального образования, активно звучат с концертной эстрады. Это повсеместная реальность. Но в этой реальности значительно меняется и функция, и форма фольклорных произведений. Сегодня их освоение происходит на основе письменных источников, при этом исполнитель буквально следует тексту, а вариативность и импровизационность фактически утрачивается. Включение фольклорного репертуара в художественные концертные программы приводит зачастую к необходимости «подгонять» фольклорные произведения под нормы этих программ, что влечет за собой вторжение в текст: он сокращается, многие компоненты его утрачиваются, заменяются непонятные многим диалектные фразы в словесном тексте [3].

Этот же процесс характерен и для популярных нотных изданий с образцами народного творчества, в которых происходит своеобразный перевод их на общераспространенный литературно-музыкальный язык. Исполнители-солисты и творческие коллективы, которые по своему назначению и роду деятельности должны пропагандировать фольклор, например народные академические хоры, сознательно интерпретируют фольклорные произведения на основе новых концертно-эстетических критериев. «Вырастая из фольклора и постоянно учась у него, новая исполнительская форма по-своему решает социальные и художественные задачи, переводя фольклорную певческую традицию на другой исполнительский язык, в область иной эстетики. И этот новый мир… имеет свои законы: звукоизвлечения, голосоведения, фактуры, динамики, формы, которые отличаются от фольклорных…» [1; с. 12].

Чтобы успешно воспитывать у своих воспитанников музыкальную культуру на основе национального искусства, педагог и сам должен быть глубоко убежденным в жизненной силе народного творчества, любить и наслаждаться народной музыкой, хорошо понимать ту специфику, которая отличает народное творчество от произведений профессиональных композиторов, музыки других народов. Он должен понимать, что интерес современной педагогики к народным истокам это не ностальгия или модная ретроспектива, а осознание и уважение тех колоссальных духовных усилий сотен предыдущих поколений, которые обусловили сегодняшний уровень культуры нашего общества.

Процесс становления национальной самобытности Крымского региона порождает новые условия развития музыкальной культуры, в том числе кобзарского искусства, как важной составляющей её части. Вокально-инструментальные коллективы исполнителей на народных инструментах, в том числе на бандуре, на сегодняшний день широко представлены на Крымском полуострове, о чем свидетельствует активное участие таких исполнителей в ежегодном фольклорном конкурсе «Звени, бандура!», проводимом на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) КФУ им. В. Вернадского. Среди активных участников

можно назвать коллективы из Севастополя, Симферополя, Феодосии, Керчи, Ялты.

Способ приобретения и передачи культурно-социального опыта кобзарского искусства сегодня активно входит в сферу воспитательной работы с разными возрастными группами, предусматривая целостное развитие личности, её духовных и познавательных способностей, приобщение к национальным ценностям культуры, вызывая потребность к музыкально - творческой деятельности. Сохранение и возрождение творчества певцов - кобзарей, а на современном этапе исполнительская работа солистов и участников ансамблей бандуристов способствует совершенствованию национального музыкального воспитания, развитию самобытной фольклорной культуры и искусства [8; с. 12].

На современном этапе феномен кобзарской музыкальной культуры является не только своеобразным продолжением народных музыкальных традиций, но и фактором формирования современной исполнительской музыкальной культуры. Новый этап в развитии фольклорного исполнительского искусства неразрывно связан с профессиональной подготовкой в системе музыкально - педагогического образования. Искусство кобзарей как одно из проявлений глобального мироощущения приобретает особое значение в период роста популярности бандурного исполнительства и презентации кобзарской культуры в мире. Народный инструмент звучит сейчас в разных странах: России, Украине, Канаде, США, Австралии и других странах.

На основе анализа работ отечественных композиторов, педагогов, музыковедов можно дать определение кобзарского искусства как особой многокомпонентной формы, которая предусматривает органическую взаимосвязь музыки и текста, синтез вокального и инструментального исполнительства. Творческая практика бандуристов рассматривается одновременно как особый способ познания информации по истории музыкальной культуры и как один из факторов национального воспитания. Кобзарское искусство требует детального изучения и переосмысления его места в процессе совершенствования музыкального воспитания, раскрытие его как целостного своеобразного и уникального явления, изучение закономерностей его исторического, этнического развития, специфики развития этого вида искусства как фрагмента социокультурной среды.

Профессиональная подготовка будущих учителей музыки состоит в целостном подходе к обучению и воспитанию студентов на национальных традициях фольклорной музыки, в частности кобзарского искусства. Ведь песенное наследие кобзарей один из важных и значимых составляющих компонентов национальной культуры и духовной жизни народа. Д.Кабалевский называл народные песни и танцы «своеобразной энциклопедией жизни народов мира» [5; с. 26].

Анализ музыкально-песенного материала фольклорного наследия кобзарей даёт возможность сделать вывод, что он, развиваясь в тесной взаимосвязи с особенностями языковой культуры, накопил свою интонационную специфику, которая отличается высокой художественностью, разнообразием способов выразительности, оригинальными музыкальными образами, отражением разнообразных чувств и настроения человека, связанных с окружающей средой. Кобзарское искусство за время своего существования (более пяти веков) сохранило свою специфику, содержание и свой колорит. Оно характеризуется своеобразными национальными воспитательными возможностями, которые обеспечивают ему жизнеспособность в длительных испытаниях временем [9].

Песенный фольклорный материал, как один из лучших образцов мировой музыкальной культуры, имеет значительные воспитательные возможности и может успешно использоваться как способ усовершенствования национального воспитания, повышения эффективности традиций исполнительского искусства. Воспитательное значение кобзарского искусства обусловлено тем, что его содержание несёт реальное отражение жизни народа, любви к Отечеству.

Музыкальное кобзарское творчество вполне может являться действенным способом профессиональной подготовки, непосредственно влиять на мировоззрение, духовное развитие, формирование ценностных ориентаций студентов. Народное вокальное творчество осуществляет активное влияние на сферу моральных взаимоотношений, способствует совершенствованию общей культуры, формированию полноценного самосознания.

Народная песня всегда утверждала высокую духовность народа, красоту и гармонию мира. В ней нашла отражение вся жизнь народа, его мудрость, мечты и надежды, горе и радость, прославление труда и память о значительных событиях, народных героях. Творчество кобзарей годами вбирало в себя жизненный опыт, коллективную мудрость людей и передавало их последующим поколениям, активно пропагандируя моральные нормы и эстетические идеалы. Кобзарское песенное наследие отличается богатством тем, форм, интонаций и образов. Эта многогранность объясняется тем, что песенный фольклор слагался в процессе разнообразной деятельности человека. Народно-песенные традиции формировались на протяжении многих столетий, что и определяет их художественно-эстетическое совершенство и художественную ценность. «Прекрасные образцы кобзарского искусства содержат все критерии действенности художественных произведений: силу влияния, художественное совершенство, лаконичность выражения мыслей и чувств, простоту и глубокое внутренние содержание» [8; с. 20].

При работе с фольклорным репертуаром педагог часто сталкивается с региональным стилевым многообразием и самих фольклорных текстов, и манеры исполнения, являющейся их неотъемлемой частью. В этом случае наиболее эффективной формой работы будет опора на исполнительские традиции своего региона. Не ставя целью овладение через исполнительство различными местными стилями, можно ограничиться их слуховым восприятием, используя фонограммы. Разумеется, единых рецептов того, как вводить в репертуар коллектива фольклорный материал, не может быть дано. Важно, чтобы в любой форме обращения к народному творчеству основной задачей было понимание его специфических стилевых и художественных свойств. Важно также исходить при этом из исполнительских особенностей фольклорного материала. Необходимо чувствовать и то, как работать с художественным образом и драматургией фольклорных произведений, чтобы логично и последовательно обращаться к раскрытию извечных ценностей, скрытых в его глубине не скользя лишь по поверхности внешних проявлений.

Вводя в практический репертуар творческих коллективов вокальные произведения разных народов, нужно стремиться к исполнению их на языке оригинала. Тогда песня сохраняет свой национальный колорит и запоминается надолго, к тому же пение на разных языках, построенных на различных интонационно-музыкальных системах, развивает музыкальные способности и художественный вкус.

Фольклорное искусство имеет ярко выраженную дидактическую педагогическую направленность.

Использование произведений этого художественного направления в профессиональной подготовке студентов дает, несомненно, положительный развивающий эффект. Текст и музыка таких произведений поэтичны и очень выразительны, они обогащают новыми впечатлениями, предлагают яркие образы окружающей жизни, учат радоваться добру, сочувствовать чужому горю, воспитывать национальное достоинство, уважение, чуткое отношение ко всему созданному народом. Одним из условий повышения заинтересованности студентов народным фольклорным искусством является связь между музыкой и литературой. Ни один вид искусства, взятый отдельно, не в состоянии решить всю полноту профессиональной подготовки и всестороннего развития студентов, хотя каждый из них влияет на решение этих задач.

Выводы. В процессе профессиональной подготовки на основе фольклорного искусства достигается комплекс художественно-творческого развития, осознанное восприятие содержания музыки и текста песен. Оно выражается в заинтересованном переживании драматургии произведения, в понимании студентами своеобразия комплекса средств художественной выразительности, в способности к аргументированным суждениям об изученных произведениях, в осознании важности роли народной песни в жизни каждого человека. Как показывает практика, эстетический уровень восприятия народного искусства является предпосылкой и основой усвоения содержания произведений. Профессиональная подготовка с привлечением кобзарского искусства является специфической частью педагогического процесса, который формирует моральные идеалы, духовные потребности и интересы.

Литература:

1. Власова. О. Воспитание студентов на национальных традициях фольклорного искусства // Родная школа. - № 10. - 2000. – С. 12-15.
2. Волкова С. Фольклор как педагогический феномен // Образование и управление. - 2003. - С. 98-101.
3. Гулова В.Ю. Национальная культура в воспитании современного учителя музыки // Музыка в школе. - № 1. - 2002. - С. 44-45.
4. Добсаи Л. Метод Кодаи и его музыкальные основы // Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. и общ. ред. Л.А. Баренбойма. – М.: Сов. композитор, 1983. – С. 41-64.
5. Кабалевский Д.Б. Беседы о музыке для юношества // Советская культура, Вып. 1. - Музгиз, 1981. - С. 24-28.
6. Леонтьева О. Карл Орф. - М.: Музыка, 1964. - 160 с.
7. Леонтович М.Д. 36 статей и материалов, сост. В. Довженко. - К., 1947.
8. Нырко А.Ф. Кобзарское наследие // Народное творчество и этнография. – № 2. - 1990. – С. 8-21.
9. Шпачкова С. Педагогика музыкального фольклора. // Искусство в школе. - № 6. - 1998. – С. 57-59.

Педагогика

УДК: 37.01

доктор педагогических наук, доцент кафедры
экономики и права Павловского филиала Шобонов Николай Александрович
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (ННГУ) (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент кафедры
экономики и права Павловского филиала Смагина Марина Владимировна
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (ННГУ) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития сельской школы в аспекте традиций народной культуры, подчеркивается важная роль культуросообразного образования на селе в формировании человеческого капитала жителей сельских территорий.

Ключевые слова: сельская школа; этнокультурные традиции; народная культура.

Annotation. The article discusses the development of a rural school in the aspect of the traditions of folk culture, emphasizes the important role of cultural education in countries in the formation of human capital of rural population.

Keywords: rural school; ethnocultural traditions; folk culture.

Введение. Современная сельская школа продолжает обладать уникальной возможностью воспитывать подрастающие поколения в диалоге с сохранившимися на селе традициями народной культуры, способствовать формированию этнической идентичности, переосмыслению этнокультурных традиций, вписыванию их в контекст современной культуры. Погружение сельских школьников в пространство культуры предполагает не только освоение знаний традиционной культуры, но и культуры информационной эпохи. Поэтому культурологической задачей сельской школы является осуществление диалога культуры прошлого и современности, организация взаимодействия в воспитательно-образовательном пространстве культурных традиций и новаций [3].

Изложение основного материала статьи. Идеи культурно-исторической педагогики активно развивались в советский и постсоветский период развития отечественного образования.

В соответствии с личностно-ориентированными культурологическими концепциями воспитания (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков, Е.А. Ямбург), интегративную функцию в модели «культуросообразной школы» выполняет воспитательное пространство, в котором представлен весь универсум ценностей культуры и совокупность социальных, культурных, жизненных выборов, осуществляемых в педагогическом процессе, ориентированном на включение ребенка в социокультурный опыт. К числу культурных практик школьника в модели культуросообразной школы в Нижегородской области относятся: исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные практики.

В образовательно – культурном пространстве ряда муниципальных районов Нижегородской области, в том числе в Арзамасском, Вачском, Вознесенском, Воскресенском, Дивеевском, Павловском, Сосновском и др. они и сегодня продолжают оставаться востребованными и актуальными. В модели «культуросообразной школы» отдается приоритет реализации важнейшей функции воспитания – приобщению детей к ценностям

народной культуры. Необходимым и важным звеном в создании условий для организации разнообразных образовательных процессов, их включения в жизнь сообщества является проектирование культурных практик школьника.

Реализация идеи культуросообразной школы невозможна без использования этнопедагогического подхода. Этот подход реализовывался через проект создания и функционирования ресурсного районного этнокультурного центра в Сосновском муниципальном районе, объединивший усилия сельских образовательных организаций общего и дополнительного образования. Этот центр дал возможность расширить область внеурочной работы по творческому освоению учащимися традиционной культуры (это изучение сохранившихся традиций и использование этих знаний в самостоятельной работе учащихся по реконструкции тех или иных видов этно-культурной практики). Решению поставленных задач культуросообразной школы способствовали основные метапроекты: «Культурно-экологический пейзаж», «Сосновский мост», интегративный проект образовательных организаций общего и дополнительного образования Сосновского района и Нижегородской лаборатории аудиовизуальной этноэкологической антропологии «Народный костюм Сосновского края», результатом которого явился выпуск двухтомного диска и учебной программы по изучению этноса и культуры района.

Объектом проектирования культуросообразной деятельности, на наш взгляд, должны выступать условия, способствующие воспитанию социально-активной, культуротворческой личности. Научно-методическое обеспечение процесса должно осуществляется за счет привлечения к работе специалистов: экологов, краеведов, музейных работников, их сетевому взаимодействию. Можно привести еще один пример такого взаимодействия.

Воскресенский краеведческий музей является инициатором сетевого взаимодействия с образовательными организациями района по расширению этнокультурных практик. Так в 2019 году в Воскресенском краеведческом музее (методист Емельянова Е.А.) открылась мультимедийная экспозиция «Отголоски», посвященная жизни Воскресенского района в XX веке. Экспозиция реализована в рамках гранта программы Российского Фонда Культуры «Гений места. Новое краеведение». Для того чтобы понять, как именно «жила страна» в XX веке работники музея нашли особый способ повествования об исторических событиях – фольклор. Обращение к фольклору как к языку повествования об исторических событиях обусловлено высокой степенью сохранности фольклорных практик в Воскресенском районе.

Посещение экспозиции стимулирует исследовательскую деятельность школьников, они выполняют доклады о своих населенных пунктах на уроках краеведения. В экспозиционном разделе для школьников проводится квест «Форт-боярд по-Воскресенски», в ходе которого обучающиеся ищут «ключи» к загадкам родного края, а после в работе в группах моделируют герб Воскресенского района, подчеркивая те особенности района, которые им кажутся наиболее существенными [1].

В музее последовательно представлены некоторые события XX века, такие как коллективизация, разрушение церквей и преследование за веру, Великая Отечественная война, лесные пожары 1972 года.

Экспозиция «Отголоски» позволяет проводить интегрированные уроки по истории и литературе с элементами регионального компонента по темам «Коллективизация в СССР» и «Великая Отечественная война» для 11 класса. У сельских школьников формируется представление об истории не как о чем-то далеком и глобальном, а о близком и локальном. Они начинают осознавать себя и свои семьи частью истории России, что воспитывает чувство гражданской ответственности и патриотизма. У многих старшеклассников после увиденного и прослушанного появляется желание взять интервью у своих родителей, бабушек и дедушек. Школьники на селе включаются в сбор фольклорного, краеведческого и исторического материала. Совместная работа музея и сельской образовательной организации позволяет наладить межпоколенческие связи в семьях сельских школьников, сохранять этнокультурные традиции [1].

Роль школы в сельском социуме в качестве этнокультурного центра предполагает не только изучение культурного наследия Нижегородского края, но и преобразующее воздействие культуросообразной школы на окружающую ее среду. В данном направлении работали и продолжают работать проекты: «Школа сельских социокультурных практик», «Этно-эколого-культурологическое образование в адаптивной школе», «Социализация личности, основанная на сочетании общечеловеческих ценностей и этнокультурных традиций местного социального контекста», «Школа этно-экологического проектирования» и др. Весьма важно, что все виды деятельности объединяют детей, учителей и жителей села [3].

На наш взгляд, организация социокультурных практик и проектов школьников является наиболее продуктивной формой культурной и социальной идентификации личности выпускника сельской школы. Сельская школа имеет возможность проводить изменения интегративного характера образовательных процессов, в единой взаимосвязи природы, человека, культуры, сельскохозяйственного производства, ориентируясь на трудовую деятельность в сельском хозяйстве, в которой максимально реализуются ценности, интересы и способности человека, заботливое и бережное отношение к земле, технике, окружающей природе, с культурными потребностями личности и участием в социально-экономическом обновлении села. Социокультурные практики и проекты ориентированы на общечеловеческие ценности и жизненно важные проблемы восстановления села и крестьянства, возвращение школе роли этно- социо - культурного центра на селе, что может стать важным шагом на пути преодоления кризиса социальной идентичности.

Многие сельские районы Нижегородской области являются центрами традиционной культуры и, чрезвычайно важно, чтобы этот потенциал достаточно полно использовался в воспитательной деятельности, организации учебного процесса сельских школьников.

Так, Варежская сельская школа Павловского района традиционно уделяет большое внимание возрождению народных промыслов, воспитанию патриотизма, уважения к людям труда, бережное отношение к природе родного края, его истории и народным традициям. Уже более 15 лет школа занимается возрождением народного промысла лозоплетения, на основе авторской программы учителей Плакидина В.И. и Плакидиной С.Н. «Художественное плетение изделий из лозы». Многие специалисты считали, что это одна из самых ярких и самобытных программ, помогающая как подготовить ребят к жизни в рыночных условиях, так и познакомить их с одной из древнейших техник народного творчества, прижившихся и получивших распространение на территории родного края. Школа была школой-лабораторией по художественному плетению изделий из лозы и методическим центром по подготовке учителей и студентов в области лозоплетения. Из разных регионов России, вплоть до Сибири, приезжали в Вареж за опытом, десять дней

здесь учились ремеслу школьники из Англии, приехавшие вместе с профессором Йорского университета Джеймсом Питтом, автором программы по технологии. Вообще варежская школа подготовила более 20 учителей по лозоплетению, которые работают в учебных заведениях не только Нижегородской, но и других областей страны. В 1997 году сельская школа организовала конкурс "Лоза", на котором собрались юные мастера из соседних районов. Затем он проводился три года подряд уже в статусе областного, а в четвертый раз стал Всесоюзным. В 2006 году в школе появился отдельный пристрой, полностью оборудованный для занятий по лозоплетению.

Рассмотрим комбинированную рабочую программу дисциплины «Технология» Варежской сельской школы с элементами народного творчества и проанализируем ее:

Таблица 1

Класс	Содержание раздела программы, посвященного народному творчеству	Результаты освоения раздела программы, посвященного народному творчеству	Часы раздела программы, посвященного народному творчеству	Процент от общего количества часов дисцилины
5 5	Виды природных ив, виды плетения, инструменты и оборудование для плетения изделий, плетение основы изделия	Научить приемам плетения изделий из ивового прута	10	15%
6 6	Плетение изделий из лозы, виды плетения, изготовление изделий «панно, корзиночка, подставка».	Научить заготавливать, обрабатывать ивовый прут, правильно его хранить; научить изготавливать плетеные изделия без донышка и на плетеном круглом донышке; научить находить и предъявлять информацию об истории лозоплетения в родном крае	11	16%
7 7	Показатели качества прута, расчет необходимого для изготовления изделия количества прута, плетение загибок на тренажере, плетение изделия «Настенное панно»	Научить подбирать материалы и оборудование для изготовления изделий из ивового прута; выполнять эскизы изделий из лозы; научить находить и предъявлять информацию об истории народного ремесла лозоплетения в России и за рубежом	12	17,5%
8 8	Заготовка прута для ленты-глянец, изготовление ленты-глянец с помощью колунка, шмола и шофа, плетение изделия «Кашпо» на основе технологической карты	Научить подбирать материалы и оборудование для изготовления изделий из ивового прута; выполнять эскизы изделий из лозы; научить создавать технологическую карту изделия	6	17,5%
9 9	Плетение овальной корзиночки, плетение подноса круглой формы	Научить подбирать материалы и оборудование для изготовления изделий из ивового прута; выполнять эскизы изделий из лозы	8	23,5%
Всего с 5 по 9 класс			47	18%

Как видно из таблицы, на данный момент технике лозоплетения, как примеру народно-прикладного творчества, в школе уделяется всего 47 часов, или 18% от времени, отведенного учебным планом на изучение дисциплины «Технология» в среднем звене. Это не в пример меньше того, что выделялось школой в предыдущие десятилетия. Утрачена традиция проведения конкурсов по лозоплетению, ярмарок-продаж, открытых уроков и обучающих семинаров. Сегодня народные промыслы (в частности лозоплетение) переживают глубокий кризис: прерваны связи поколений; нарушены традиции городской и сельской жизни; закрылись некогда процветающие предприятия, выпускающие изделия народно-прикладного творчества; уменьшается число мастеров, владеющих лозоплетением; низкий уровень подготовки учителей к обучению школьников народно-прикладным видам труда, регламентация учебной и внеурочной деятельности, запрет использования труда детей в школе [2].

Сейчас много говорят о возврате к традиционным воспитательным подходам, в том числе и к трудовому воспитанию, этнокультурным практикам. Законодатели предлагают ввести в школах, детских садах и других образовательных организациях трудовое воспитание. Соответствующий законопроект был внесен в Госдуму, и в профильном комитете нижней палаты назвали идею правильной. Кроме того, поправки поддерживают в Минпросвещении. В федеральный закон «Об образовании в РФ» (статья 2) предлагается ввести понятие

"трудовое воспитание", определяемое как "процесс организации и стимулирования трудовой деятельности обучающихся, который направлен на приобретение обучающимися навыков и формирование компетенции, добросовестного отношения к работе, развитие творческих способностей, инициативы, стремления к достижению более высоких результатов" [4]. Трудовое воспитание, по мнению законодателей, лежит в основе гражданского и нравственного становления личности. Поэтому трудолюбие в россиянах надо воспитывать с детства. В федеральном законе могут быть закреплены такие понятия, как «общественно полезный труд», «труд по самообслуживанию», особенности организации трудового воспитания детей, в том числе с использованием этнокультурного компонента.

Кроме того, в соответствии с требованиями ФГОС к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования с учетом трудового воспитания обучающихся возможно формирование у обучающихся представлений о ценности труда в жизни человека и общества; уважения к труду и людям труда на основе осознания важности добросовестного труда, бережного отношения к результатам труда; трудолюбия и ответственности, навыков самообслуживания; интереса к различным профессиям, к традиционным народным промыслам.

Совершенно очевидно, государство возвращается в систему трудового, этнокультурного воспитания, профессиональной ориентации сельских школьников. Сегодня было бы неплохо поработать над ошибками, извлечь уроки и предложить новые и «забытые старые» формы этнокультурного воспитания школьников в условиях села. Государство должно обозначить приоритеты в развитии сельской школы, обозначить место и роль сельского образования в комплексном развитии сельских территорий, формировании и развитии местных рынков труда, а для этого необходима широкая база социоэтнокультурных и трудовых практик. Сегодня нужна поддержка развитию системы трудовой подготовки, этнокультурных традиций в системе воспитания сельского школьника со стороны органов местного самоуправления муниципальных районов с учетом индивидуальных особенностей сельских школьников и с учетом муниципального рынка труда. Многое в решении этих вопросов зависит и от руководителей образовательных организаций, директоров сельских школ, от их умения и желания заниматься инновационной деятельностью по сохранению и использованию идей культуросообразной школы, народной педагогики.

Выводы. Образование на селе в состоянии помочь сохранению и развитию богатства и традиций народной культуры, народного декоративно-прикладного искусства. Диалогический характер восприятия знаний в области декоративно-прикладных искусств предопределен самой сущностью народного творчества. Народное искусство сохраняет традиции преемственности поколений (диахронный диалог культур), влияет на формирование художественных вкусов (диалог традиции и социума), и его основу неизменно составляет творческий ручной труд мастера (реконструкция).

Правительство РФ в последнее время проявляет интерес к развитию сельских территорий. За последние пять лет были приняты Стратегия устойчивого развития сельских территорий (2015 г.), Стратегия пространственного развития РФ (февраль 2019 г.). Сегодня Правительство РФ разрабатывает Программу комплексного развития сельских территорий.

Государство должно обозначить приоритеты в развитии сельской школы, обозначить место и роль сельского образования в комплексном развитии сельских территорий. Устойчивое развитие сельских территорий напрямую зависит от качества человеческого капитала жителей села, а значит и от эффективной работы сельской школы по приобщению школьников к этнокультурным традициям и воспитанию любви к малой родине.

Литература:

1. Емельянова Е.А. Мультимедийная экспозиция «Отголоски» Воскресенского краеведческого музея как пространство сохранения и трансляции традиционной культуры и образовательно-воспитательная площадка. // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Народная культура в системе современного образования: проблемы, опыт, перспективы». Арзамас, 2019.
2. Плакидин В.И. Развитие народно-прикладного творчества учащихся основной школы как фактор возрождения художественных промыслов. - Автореферат диссертации канд. пед. наук: М., 2006.
3. Шобонов Н.А. Социально-педагогический потенциал сельской школы: историко-педагогический анализ. - Автореферат диссертации док. пед. наук: Н. Новгород, 2010.
4. http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/Zakonoproekty-nahodyashhiesya-na-rassmot (дата обращения 01.06.2019 г.)

Педагогика

УДК:372.893

доктор педагогических наук, профессор Штрекер Нина Юрьевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
старший преподаватель Реймер Мария Валериевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается и анализируется отношения к истории, а так же её восприятие в различных странах Европы и США. Данное исследование позволяет выявить тенденции развития исторического образования на современном этапе развития в странах Евросоюза и США.

Ключевые слова: историческое образование, обучение, история, учитель, ученики, исторические источники.

Annotation. The article examines and analyzes the relationship to history, as well as its perception in different countries of Europe and the United States. This study allows us to identify trends in the development of historical education at the present stage of development in the European Union and the United States.

Keywords: historical education, training, history, teacher, students, historical sources.

Введение. В современном мире все острее стоит вопрос о формировании единой мировой системы исторического образования. До сих пор между отдельными странами есть недопонимание из-за различных взглядов на исторические события. История на современном этапе формирует у граждан отношение к своему и соседним государствам, влияет на их восприятии современной обстановки мира. Поэтому при росте процесса глобализации историческое образование приобретает все более важную роль.

Основной целью данного исследования является рассмотрение отношения к истории, а так же её восприятие в различных странах Европы. В целом отношение у европейских стран к историческому образованию сложилось одинаковое, в связи с едиными тенденциями в образовании стран Евросоюза и США материал данной статьи позволяет выявить тенденции развития исторического образования на современном этапе развития.

Изложение основного материала статьи. Огромный вклад в выявление отношения европейцев к историческому образованию привнесли Битюков К.О. и Ерохина М.С. [1, с. 293-299]. Данные специалисты провели анализ результатов программы «Молодежь и история» проведенной Ассоциацией учителей истории Европы. Целью проекта было определение исторического сознания у учеников различных стран и их отношение к истории как предмету. В программе участвовали страны НАТО и Россия. В опросе участвовали как учителя, так и ученики. Они выказывали свое отношение к истории, её значимости, методике преподавания, возможности применения исторических знаний в будущем и приоритетные направления развития исторического образования.

Согласно результатом опроса о значимости исторического образования социальную и личностную значимость в истории видели ученики восточноевропейских стран. Ученики обычных средних школ США, Германии, а также Англии выказывали негативное отношение к предмету. Свой ответ они мотивировали отсутствием надобности истории при их дальнейшей рабочей деятельности. Большинство учеников частных и элитных заведений США, Англии и Германии видели историю как социально необходимый предмет, который составляет основу наук о человеке. Большинство ответивших так учеников собирались поступать в ВУЗы. Данный факт говорит о приоритетности исторического образования среди людей интеллектуальной профессии. При этом многие представителей менее престижных профессий не видят надобности в историческом образовании совсем.

Касаемо целей исторического образования большинство учеников стран Запада считали главной задачей истории развитие преемственности поколений и формирование у молодого поколения опыта на основе ошибок прошлого поколения. При этом ученики Германии, Англии и США уделяли мало внимание фактологической составляющей истории в отличие от учеников на востоке Европы. Это во много объясняет, почему большинство учеников Запада плохо ориентируются в датах и событиях, но при этом лучше представляют быт и нравы людей прошлого и ориентируются в вопросах внешней и внутренней политики Европы. Учителя же из Западных школ читают приоритетной целью истории научить школьников осознанию действий людей прошлого путем реконструкции ситуаций и их воспроизведения на основе мышления людей прошлого. На основе выше сказанного видно, что понимание целей истории у учеников и учителей Европы во многом схожи и не ориентированы на фактологический материал.

Касаемо методов обучения истории мнения у учеников и учителей схожи. Согласно опросам школьники Великобритании и Германии предпочитают активные формы изучения истории. Школы данных стран практически полностью отошли от пассивной формы обучения, когда слово учителя является главным методом обучения. В этих школах активно используются ролевые игры, проекты и экскурсии. Так же активно используются медиаустройства. Школы США в основном специализируются на воспроизведении слов и объяснений учителя. На таких же методах исторического образования основаны школы Восточной Европы.

При вопросе о наиболее интересных методах обучения ученики США наиболее доверяют аудио – и видеоисточникам, а так же документальным источникам, наименее они доверяют учебникам, художественной литературе и слову учителя. Ученики Великобритании и Германии доверяют в основном истерическим источникам и вещественным источникам. Учителя же всех перечисленных выше школ считают главным средством исторического образование слово учителя и исторический источник. Данный факт говорит, что ученики западных школ специализируются в основном на визуальных способах восприятия информации и менее доверяют материалам созданными современными авторами. Так же то, что ученики не доверяют слову учителя, говорит о низком авторитете учителя истории в Западной школе.

Согласно опросам о наиболее интересных периодах истории мнения учеников и учителей расходятся. Учителя Западных школ считают, что обучаемым наиболее интересны темы посвященные истории знаменитых личностей и истории развития демократии. Но взгляды учеников на истории противоположны взглядам учителей. Ученикам Великобритании наиболее интересны темы посвященные истории Европы XX века, а так же вопросы, посвященные истории международных отношений. Ученики США предпочитают темы посвященные периоду борьбы за независимость и холодной войне. Немецкие школьники предпочитают изучать истории Германии XIX века в период её объединения. При этом учеников мало интересует фактологический материал о личностях этих эпох, в основном им интересно развитие общество на данном этапе истории.

По результатам опроса так же выяснилось, что ученики США и Великобритании плохо ориентируются в хронологии событий и последовательности экономических формаций. Наилучший результат в знании хронологии показывали ученики России и Германии, это связано с натаскиванием школьников этих стран по хронологии на успешную сдачу выпускных экзаменов. При этом ученики США и Великобритании лучше представляют себе образ людей разных эпох, чем ученики Германии.

Согласно проведенным анализам исторического мышления школьников Битюков и Ерохина [1, с. 299-300] выявили, что наибольшим потенциалом по ретроспективе и умению оценивает исторические события с точки зрения современников этих событий, обладают школьники США и Великобритании. Школьники Восточной Европы и Германии владеют этими навыками заметно хуже. Большинство школьников Западной Европы считают, что историческое развитие идет по пути прогресса. А так же считают, что со временем уменьшается роль политических событий и растет роль климатических факторов во влиянии на историю человечества. Это говорит об осознании школьниками Запада сложности экологической ситуации в мире. Школьники Восточной Европы наибольшее значение предают социальным конфликтам в будущем развитии человечества. Что связано с массовыми потрясениями в этих странах в

90 – х годах XX века. Ученики Запада испытывают наибольшую уверенность в своем будущем, чем ученики Восточной Европы.

При исследовании проблем учителей было выявлено, что британские учителей считают главной проблемой давление со стороны администрации, а так же чрезмерную нагрузку на учителей истории, при этом уровень зарплаты и карьерного роста они считают приемлемым. Такие результаты связаны с централизованным управлением историческим образованием в Англии, а так же большой часовой нагрузкой преподавателей по часам. Учителя США и Германии не испытывают сильного давления со стороны администрации, но при этом многие учителя американских школ жалуются на недостаточную заинтересованность их предметом со сторон учеников.

Подводя итоги выше сказанного можно выделить, что для Европейских школ в целом характерно преобладание объяснения учителя над активными формами обучения, за исключение Германии и Великобритании. Так же существует необходимость изменения содержания учебников истории, поскольку ученики все меньше доверяют их содержанию. Так же заметно различие в понимании целей истории между учителями и учениками. Кроме того ученики плохо владеют средствами эмпатии, за исключения американских и британских школьников. Данный аспект говорит о необходимости внедрения средств наглядности в обучение для развития эмпатии у учеников. Учитывая, что данные основаны на основе опроса узкого круга учеников и учителей Европы, можно говорить об относительной достоверности исследований Ерохиной.

Значительное внимание проблемам исторического образования в европейских школах уделено в работе Савельевой [5, с. 117-120]. Согласно её исследованиям, европейские методисты исторического образования говорят о нарастании за последние 15 лет расхождения во взглядах на исторические события среди массы населения и специалистами в данной области. На основании данной проблемы Савельева поднимает вопрос о трансформации школьного знания в массовое представление о прошлом.

Большой вклад в решения выше поставленной проблемы внес Питер Стирнз, который вывел основные факторы и процессы, которые могут изменить подходы к историческому образованию в лучшую сторону. Автор предлагает проведение когнитивной революции. Суть данного процесса в том, что раньше истинное знание понимается как плод обучения благодаря толковому рассказу учителя или хорошо написанному материалу учебника. Когнитивный подход Стирнза [6, с. 21-25] основан на непременном разрыве между обучающим и обучаемым вследствие различной интерпретации полученной информации. В таких ситуациях получается неполное, неточное знание. Для избегания данной ситуации психолог предлагает учителям уделять больше внимания осмыслению материала учеников, его взглядам и стереотипам. Зная о данных стереотипах, учителя могут корректировать понимание материала учеником. Но при этом сложно исключить фактор ложного осмысления материала и присутствия стереотипов у самого учителя. Решение данного вопроса Стирнз не дает.

Так же Стирнз [6, с. 61-63]поднимает проблему трансформации исторической дисциплины, при которой изменяется сущность исторического знания и исторической науки в целом. Данные изменения происходили на основе развития социального знания, то есть приспосабливались к состоянию общества на данном этапе развития. В связи с этим многим ученикам сложно увидеть события прошлого глазами современников тех событий. На основании этого встает вопрос о том, кто определяет истинность исторического знания. Стирнз [6, с. 63] считает, что на данном этапе истинность знания в Европе определяется государством.

Так же отмечается необходимость приспособления исторического знания под проблемы гендера, расы, нации, идентичности и культуры. Для достижения данных целей Стирнз [6, с. 72] предлагает проведение стандартизации образования в Европе с использованием знаний по культурологии и гендеристики, а так же преподавания истории национальных меньшинств. Такую программу уже ввели в школах США и Великобритании, где изучается история женщин и «черна история».

Так же Стирнз [6, с. 76] предлагает в условиях демократизации образования позволить самим ученикам определять направление его развития. Для этого предлагается расширить роль самостоятельной работы ученика с источниками взамен традиционному рассказу учителя. Наиболее ближе к такой системе образования Великобритания. Преобразования Стирнза направлены на создание единой демократической системы исторического образования, но осуществление данных наработок возможно лишь при чрезвычайной заинтересованности историческим знанием со стороны общества. К сожалению Стирнз не разработал способ повышения мотивации среди учащихся.

Согласно Савельевой [5, с. 120-122], для Европейских школ огромное значение имеет создание единой интерпретации исторических событий. Каждая страна решает данную проблему по-разному. Например, в США ученикам с детства закладывается минимум знаний о самых важных событиях, изречениях, личностях играющих важную роль в США. Данных знания закладываются еще в младших школах и не в зависимости от того, как ученики воспринимают историю в старшей и средней школе, они все равно владею историческим минимумом. Данного минимума достаточно для осознания школьниками индивидуальности своей нации и привития у учеников любви к своей стране. По факту знание необходимого исторического минимума об истории США является необходимым для любого человека, который считает себя гражданином США. Успешность такой модели образования возможно лишь при наличии общих ценностей и связей, объединяющих нацию. Данные ценности и связи в США очень крепки и постоянно поддерживаются государством. Поэтому в истории большое внимание уделяется таким событиям как: война за независимость, гражданская война, холодная война, при этом замалчиваются страницы истории связанные с рабством и бомбардировкой Японии. Такой же принцип создания единого европейского пространства используется в Великобритании.

Отличительной особенностью единого исторического пространства в Германии является воспитание негативного отношения к тоталитарному режиму Гитлера. Единство исторического пространства достигается осуждением нацизма и сожалением юных немцев о непосредственной вине их родины в развязывании войны. В данном случае единая интерпретация истории помогает немцам учиться на ошибках прошлого.

Французский ученый Ферро [8, с. 45-61] выделил как проблему образования в Европе разную интерпретацию одних и тех же событий в разных странах. Так же Ферро отмечает разногласия в интерпретации истории между колониальными странами и странами третьего мира. Европейские страны стараются смягчить события касающиеся ситуаций в колониях, бывшее же метрополии считают себя пострадавшей стороной. Так же заметны разногласия в интерпретации истории при смене режима. Такое

наблюдалось при слиянии ГДР и ФРГ, когда все достижения социализма объявлялись злом. На основе выше сказанного можно утверждать, что история в западных странах становится оружием политиков для управления нардами. Здесь возникает проблема создание единого общеевропейского учебника. Проект единой общеевропейской интерпретации истории был предложен британцами ещё в 70–е годы XX века. Данный проект позволял ученикам взглянуть на прошлое глазами людей той эпохи, но он так и не был принят.

Зинченко [3, с. 8-14] объясняет различие взглядов на историю разными странами различием философских концепций исторического образования. Автор выделяет 44 концепции: консервативную, гуманистическую, иррационалистическую, сциентистко-технократическую.

Консервативная концепция основана на прагматизме и утилитаризме. Она вдохновляется психологией Фрейда и бихевиористов. Данная концепция основывается на том, что в каждой личности заложены от природы определенные знания. Личность может получить эти знания лишь трудом и собственным опытом. При этом представители такого направления мало уделяют внимание ценностному аспекту знания. Для них главное историческое знание, а не его интерпретация учащимся. Такая концепция господствовала в США до 60–х годов. Сейчас консервативное направление вновь набирает популярность в Америке.

Одним из разработчиков гуманистического направления являлся Питерс. Данная концепция основана на позитивизме и рационализме Канта и Юма. В основе данной концепции лежит личность человека. Концепция опирается на психологию Пиаже. Главное в концепции создание условий самореализации и саморазвитие. Большой упор делается на интересы личности. Такая концепция используется в программе образовательного ландшафта в Германии и в школах Англии.

Иррационалистическое направление основано на философии экзистенциализма разработанной немцем Больновым. Концепция отвергает как технократическую концепцию, так и торжество науки. Как и природу, человека невозможно понять лишь наукой. Концепция основана на индивидуальном подходе к каждой личности с целью создания неповторимого индивида. Концепцией активно использовалась немцами в прошлом веке.

Технократическая концепция основана на бихевиоризме Скиннера. Она отрицает индивидуальный подход к образованию и основана на воспитании личности необходимой обществу. В данном случае в личность закладываются исторические знание с позиции их абсолютной истинности. После такого обучения личность сама верит в истинность знаний.

На основании выше сказанного видно, что современное европейское историческое образование основано на создании еденного исторического пространства и единой интерпретации истории ученикам , тяготеет к технократической модели образования, несмотря на все проблемы исторического образования. Западная школа остается самой передовой школой в системе исторического образования.

На основании исследования можно сделать вывод об отсутствии единой системы исторического образования. Каждая из рассмотренных систем образования имеет как свои минусы, так и преимущества.

Британская система исторического образования обладает значительной централизацией и основана на «Едином учебном плане». Британская система образования предоставляет ученика широкие возможности для самообразования, поскольку английская школа ориентирована не на простое изложение фактов учителем, а на работу ученика с дополнительным материалом. Так же для Британии характерно составление учебников истории с позиции красочного изложения материала. Британская система наиболее близка к гуманистической концепции образования. Помимо данных плюсов для британской системы образования характерно слабое знание учениками фактологического материала, а так же проблема с эмпатией.

Для американской системы образования характерна децентрализованная модель, при которой каждый штат имеет значительную свободу в регулировании образовательной политики. Так же для США характерна проблема прикрепления учеников к школе по месту жительства. Эта проблема порождает разный уровень организации исторического образования в зависимости от района. Так же вина проблема с квалификацией учителей ввиду проблем с общеамериканским стандартом контроля квалификации учителей. Плюсами американской системы образования можно считать адаптивность под многонациональное население Америки и ориентированность на создание единого гражданского общества патриотов. Система образования США ориентирована на рассказ учителя и основана на консервативной концепции.

Для немецкой системы исторического образования характерно сочетание централизованного и децентрализованного управления. Для Германии характерна проблема специализации школ среднего образования, поскольку родителям ученика приходится выбирать направление обучения уже с шестого класса. Немецкая система образования сочетает в себе как элементы традиционного изложения материала, так и методами, ориентированными на активность учащихся. Данное сочетание стало возможно с создания программы Образовательного ландшафта, благодаря которой ученики получают дополнительные знания во внеурочное время. Немецкая система исторического образования пример сочетания использования методов изложения материала из британской школы с одной стороны и системы гражданского воспитания на американский лад с другой.

Выводы. На современном этапе для Европы характерен поиск методов решения проблемы создания системы единой интерпретации исторического знания. Так же для Европы характерна проблема не соответствия взглядов учеников и учителей на историю. Так же возникает проблема изменения содержания учебника истории и его наполнение фактологическим материалом. Для улучшения системы образования так же возможно привлечение исторических источников, которые пользуются у населения наибольшим доверием, например документальные фильмы. Так же на данном этапе состояния исторического образования для Европы характерно господство технократической концепции, при которой важным становится воспитании личности соответствующей запросам государства.

На основании выше сказанного можно сделать вывод, что российская система образования может почерпнуть ряд полезного из систем образования Европы. Так из британской школы Россия может взять на вооружения методологию преподавания истории в средней школе и подход к изучению системы международных отношений в мире. Из системы США России подойдет система образования ориентированная на многонациональное население. Германия является примером успешной организации системы внешкольного исторического образования.

Итогом данного исследования может быть вывод о разноплановости системы зарубежного образования с учетом менталитета и особенностей каждого общества.

Литература:
1. Битюков К.О. Ерохина М. С. Историческое образование в школах Европы // метаморфозы истории. - 2015. - №8 с. 293-304
2. Большакова О.В. Преподавание истории в Великобритании // отечественная и зарубежная литература. - 1997. - №5 с. 86-98
3. Зинченко В.В. Современные концепции образования и воспитания на Западе // вестник международного института экономики и права. - 2013. - №2 с. 7-16
4. Кирилловский А.Н. Реформирование системы среднего профессионального образования объединенной Германии // Педагогика и психология, теория и методика обучения. - 2016. - №5 с. 146-148
5. Савельева И.М. Полетаев А.В. Знают ли американцы историю: монография. М., 2008. 456 с.
6. Стирнз П. Обучение и научение истории: монография. Нью-Йорк., 2013. 318 с.
7. Уолкер С. Американский учебник истории об истоках холодной войны // отечественная и зарубежная литература. - 1996. - №5 с. 177-183
8. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира: монография. Париж., 1992. 512 с.

Педагогика

УДК 378(045)

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Шукшина Татьяна Ивановна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель, аспирант Рыжов Дмитрий Валерьевич
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСХОДНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена разработке диагностического инструментария исследования художественно-эстетической компетенции будущего учителя: критериев, показателей и уровней сформированности, подбор методик для диагностики каждого из критериев художественно-эстетической компетенции студентов педвуза.

Ключевые слова: будущий учитель, диагностический инструментарий, критерии, показатели, студенты педвуза, уровни, художественно-эстетическая компетенция.

Annotation. The article is devoted to the development of diagnostic tools for the study of the future teacher's artistic and aesthetic competence: criteria, indicators and levels of formation, selection of methods for diagnosing each of the criteria of artistic and aesthetic competence of students of a teacher training university.

Keywords: future teacher, diagnostic tools, criteria, indicators, teacher training students, levels, artistic and aesthetic competence.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084)

Введение. Существующие сегодня программы подготовки педагогических кадров во всех типах образовательных организаций построенные на базе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), не в полной мере обеспечивают формирование у будущих педагогов требуемых компетенций [3]. В связи с этим в педагогической науке появляется востребованность поиска средств и методов овладения студентами педвуза профессиональными компетенциями, одной из которых является художественно-эстетическая компетенция. Кроме этого, не все студенты обладают достаточным уровнем сформированности художественно-эстетической компетенции, что в свою очередь уменьшает эффективность профессиональной деятельности, негативно отражаясь на имидже высоко квалицифированного специалиста. Данное обстоятельство указывает на то, что для успешного формирования художественно-эстетической компетенции будущего учителя немаловажное значение должно отводиться диагностике уровня сформированности данной компетенции у студентов педвуза.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы (Л.Р. Ишмакова, Л.А. Клыкова, Л.М. Масол, Ю.А. Стюарт, С.А. Чернышева, Н.В. Чечукова, Т.Л. Чумахидзе и др.) позволил нам сформулировать следующее определение изучаемого феномена: художественно-эстетическая компетенция будущего учителя – совокупность свойств личности, позволяющих осуществлять художественно-эстетическую деятельность, в числе которых художественно-эстетические знания, умения, навыки, установки, художественно-эстетическая ориентированность и мотивированность, владение художественно-эстетическими средствами, адекватное восприятие художественно-эстетических ситуаций, готовность к осуществлению художественно-эстетической деятельности с обучающимися. В структуре художественно-эстетической компетенции будущего учителя нами выделены следующие компоненты: ценностный, мотивационный, когнитивный, деятельностный [5].

Проведенный теоретический анализ сущности и структуры художественно-эстетической компетенции будущего учителя обусловил необходимость планирования опытно-экспериментального исследования исходного уровня её сформированности у студентов педвуза. Диагностика исходного уровня сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя включала разработку диагностического инструментария: критериев, показателей и уровней сформированности, подбор методик для диагностики каждого из критериев художественно-эстетической компетенции будущего учителя. Разработка диагностического инструментария измерения и оценки исходного уровня сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя позволит провести опытно-экспериментальную работу по ее исследованию, которое осуществляется в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева [4].

Исходя из выделенных компонентов художественно-эстетической компетенции будущего учителя, представлены основные критерии (ценностно-смысловой, гносеологический, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный), показатели формирования художественно-эстетической компетенции будущего учителя в образовательном процессе вуза, конкретизирующие проявление характерных особенностей компонентов художественно-эстетической компетенции будущего учителя, а также уровни (высокий, средний, низкий) сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Критерии художественно-эстетической компетенции будущего учителя в образовательном процессе вуза и показатели сформированности каждого из них представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критериальная характеристика художественно-эстетической компетенции будущего учителя

Критерии	Показатели
Ценностно-смысловой	Предусматривает оценку степени осознания студентами значимости сформированной художественно-эстетической компетенции и принятие ценности художественно-эстетических знаний для самореализации в будущей педагогической деятельности; оценивание сформированности мотивации и интереса к творческой художественно-эстетической деятельности и творческому росту; проявление волевых качеств в решении художественно-эстетических задач; оценивание представления студентов об эстетических ценностях и их значении в педагогической деятельности.
Гносеологический	Предполагает оценку знаний студентов современных художественно-эстетических концепций; наличие знаний о художественно-эстетической методологии; знание основных средств осуществления художественно-эстетического образования, способность и готовность развивать художественно-эстетический вкус будущих учеников; наличие способности к восприятию, пониманию и интерпретации произведений искусства, понимание языка искусства; проявление художественно-эстетического вкуса; понимание художественного образа, представленного в произведении искусства; наличие знаний о социально-философских проблемах современного художественно-эстетического образования.
Операционально-деятельностный	Определяет готовность к осуществлению художественно-эстетической деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях с обучающимися; умение осуществлять выбор средств для решения определенных художественно-эстетических проблем; умение определять художественно-эстетическое значение и назначение различных ситуаций; владение художественно-эстетической наблюдательностью как профессионально ориентированном качеством; умение варьировать речевое поведение и умение участвовать в дискуссии выбирая соответствующие языковые средства в различных художественно-эстетических ситуациях; умение осуществлять художественно-эстетическую коррекцию неадекватного речевого поведения (как своего, так и партнера); умение своевременно и уместно включаться в обсуждение художественно-эстетической проблемы, формулировать сущность и пути ее решения.
Рефлексивно-оценочный	Определяет умение студентов осуществлять самоконтроль и самоанализ результатов художественно-эстетической деятельности а так же критически оценивать результат, присутствие постоянной рефлексии; использование результатов рефлексии в проектировании художественно-эстетической деятельности.

Исходя из того, что художественно-эстетическая компетенция будущего учителя является диагностируемой структурой, выделяются низкий, средний, высокий уровни ее сформированности.

Для *высокого уровня* сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя присуща инициативность в постановке художественно-эстетических вопросов и нахождении способов их решения. Наличие у студента глубоких теоретических художественно-эстетических знаний и применение их в различных профессиональных ситуациях, в свою очередь, применение знаний всегда четко аргументировано и обосновано; применение будущим учителем художественно-эстетической компетенции в условиях межкультурного общения; устойчивый интерес студента к исследовательской деятельности, выраженный в способности самостоятельного осуществления художественно-эстетических изысканий на основе изучения опыта специалистов. Студент педвуза понимает необходимость в усовершенствовании своей художественно-эстетической компетенции для реализации себя как высококвалифицированного специалиста.

Средний уровень – студенты более осознано подходят к проблеме профессионального развития, достаточно освоив художественно-эстетические теоретические знания; способны проводить исследование, переходить от эмпирических данных к теоретическим соображениям; у них могут возникать трудности с преобразованием теорий в определенные методические разработки. На данном уровне происходит активизация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Усиливается сотрудничество, благодаря повышению мотивации за счет когнитивных мотивов. Проявляется эмоционально-ценностное отношение к усовершенствованию художественно-эстетической компетенции будущего учителя, которая рассматривается как профессионально и личностно значимая.

Проявляется умение выбирать из нескольких вариантов оптимальный путь для решения определенных художественно-эстетических задач, применение знаний частично аргументировано и обосновано, однако степень активности и самостоятельности при решении поставленных задач нестабильна.

Низкий уровень выражается в пассивном отношении студентов к процессу формирования художественно-эстетической компетенции. Студенты осознают значимость художественно-эстетических теоретических знаний, но им трудно применять их в решении образовательных задач; знания поверхностны. Решение образовательных задач строится по заранее установленной схеме, происходит имитация фрагментов чужих действий. Этот уровень характеризуется формированием художественно-эстетических навыков от случаю к случаю, выраженных в проявлении активности и самостоятельности либо под влиянием «минутных» увлечений, либо из соображений престижа. Социокультурные и культурологические знания, а так же уровень коммуникативных навыков низок. Сформированные на данный момент навыки студента не могут быть применены в связи с отсутствием знаний о технологии их применения. Студент проявляет низкую степень активности и самостоятельности в процессе обучения. Предложенные преподавателем задания преимущественно решаются алгоритмично. Студент владеет отдельными умениями, позволяющими только собирать и систематизировать информацию по конкретной проблеме. Нет сознательной потребности и умений самостоятельно анализировать и давать оценку результатов своей деятельности. Отсутствует конкретный план художественно-эстетического самообразования.

В основе уровневой характеристики лежит степень овладения компонентами, художественно-эстетической компетенции будущего учителя.

Возможен переход с одного уровня художественно-эстетической компетенции будущего учителя на другой, в связи с количественными и качественными изменениями. Обозначенные критерии и уровни позволяют практически определить степень сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя, учитывая одновременно развитие всех компонентов данной компетенции.

Разработка критериально-уровневого аппарата изучения уровня сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя в образовательном процессе вуза позволила осуществить подбор критериально-диагностического инструментария (Таблица 2), который даст возможность выявить исходный уровень сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя в образовательном процессе вуза. Подбор диагностических методик на данном этапе осуществлялось в соответствии с выделенными компонентами (ценностный, мотивационный, когнитивный, деятельностный) формирования художественно-эстетической компетенции будущего учителя в образовательном процессе вуза и критериями их сформированности. Перечень данных методик представлен в таблице 2.

Таблица 2

Критериально-диагностический инструментарий исследования исходного уровня сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя

Компоненты художественно-эстетической компетенции будущего учителя	**Критерии сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя**	**Диагностический инструментарий**
Ценностный	Ценностно-смысловой	Методика «Измерение художественно-эстетической потребности» В.С. Аванесова [1, с. 368-369]
Мотивационный		
Когнитивный	Гносеологический	Тесты М. Симкина «Шедевр или пародия?», «Художник или обезьяна?», «Знаменитый или неизвестный художник?» [2]
Деятельностный	Операционально-деятельностный	Анкета, состоящая из 14 вопросов, направленная на выявление различного рода умений и готовности к осуществлению художественно-эстетической деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях
	Рефлексивно-оценочный	Анкета на выявление уровня сформированности художественно-эстетической компетенции студентов, состоящая из 10 вопросов

Для оценки полученных результатов по комплексу предложенных диагностических методик предполагается использовать такие методы исследования как анализ, обобщение, методы статистической обработки данных, сравнение, метод математической статистики, методы наглядного представления результатов эксперимента (составление диаграмм, графиков и т.д.).

Выводы. Таким образом, нами выделены ценностно-смысловой, гносеологический, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный критерии и показатели, конкретизирующие проявление конкретных компонентов художественно-эстетической компетенции будущего учителя, а также высокий, средний, низкий уровни сформированности данной компетенции, на основе чего разработан критериально-диагностический инструментарий позволяющий выявить исходный уровень сформированности художественно-эстетической компетенции будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Литература:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.
2. Подобострастные тесты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://reverent.org/ru/quizzes.html (дата обращения: 16.05.2019).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень высшего образования Бакалавриат). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nvsu.ru/svedenfiles/standarts/24-44.03.01.pdf (дата обращения: 14.05.2019).
4. Шукшина, Т.И. Организационно-педагогические условия реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» / Т.И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М.Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 2 (30). – С. 89-93.
5. Ryzhov, D.V. The artistic and aesthetic competence of future teacher as a pedagogical phenomenon / D.V. Ryzhov // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 2. – С. 143-152.

Педагогика

УДК 37.061
старший преподаватель кафедры дефектологии и русского языка Шульга Наталья Викторовна
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь)

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на социальное партнерство в образовании как форму взаимодействия школы и государственных и общественных структур в историко-педагогическом контексте; показано, что общинные школы Западной Европы и США, организация производительного труда в советской России как образцы взаимовыгодного партнерства школы и общества, школы и хозяйства, могут найти продолжение и в современности.
Ключевые слова: образование, социальное партнерство, общинные школы, производительный труд, история педагогики.
Annotation. The article presents the author's view on social partnership in education as a form of interaction between school and state and public structures in the historical and pedagogical context; it is shown that community schools in Western Europe and the United States, the organization of productive labor in Soviet Russia as a mutually beneficial partnership schools and societies, schools and households can find continuation in modern times.
Keywords: education, social partnership, community schools, productive work, history of pedagogy.

Введение. В мировой образовательной практике одним из определяющих признаков демократичности школы, ее открытости считается готовность к социальному партнерству, так как выполнение заказа общества предполагает и общественную поддержку. Школа при формировании образовательной среды нуждается в тесной связи с окружающим социумом. Современная школа не может не ориентироваться на указанное взаимодействие, так как иначе будет оторвана от реальности, не сможет выполнить и образовательную функцию в полной мере. Проблемы социализации подрастающего поколения также могут успешно решаться только в процессе взаимодействия школы с семьями обучающихся, различными общественными и государственными структурами.

Взаимодействие школы с различными общественными структурами для достижения общей цели – обеспечения оптимальной социализации - получило название социального партнерства.

В нынешних условиях образовательная организация может и должна принять на себя координирующую роль для объединения воспитательных воздействий. Социальное партнерство как педагогический и социологический феномен активно изучается учеными: В.А. Борисовым, Н.А. Киреевой, Б. Мартенс, В.А. Михеевой, Ю. Ольсевич, В.В. Пановым, А.А. Силиным, И.В. Хоменко, В.Н. Якимец и др.).

Сущностные характеристики социального партнерства нашли отражение в трудах А.В. Ветрова, В.Н. Киселева, М.И. Либоракиной, В.Г. Смолькова, В.Н. Якимец и др.

В образовании исследуемый феномен рассматривали В.О. Букетов, Е.А.Елисеева, А.В. Корсунов, Н.П. Литвинова, С.П. Перегудов, И.М. Реморенко, И.В. Хоменко и др.

Формирование теоретических основ социального партнерства происходило, в основном, во второй половине XX века, через интеграцию философских, политических, социологических знаний. Однако исследователи отмечают, что античные философы Платон и Аристотель в своих трудах уже обосновывали идею партнерства граждан как свободных и равных людей. Социальное партнерство в образовании также имеет свою историю. Наше внимание привлекли как форма социального партнерства через общинные школы в Западной Европе и США, так и организация в советской России производительного труда школьников во взаимодействии с реальным производством. Целью данной статьи является прослеживание идеи социального партнерства в историко-педагогическом ракурсе, что позволит актуализировать эффективные формы взаимовыгодного партнерства школы и социума в решении разнообразных задач воспитания и обучения подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Анализ источников позволил сделать вывод, что «социальное партнерство» определяется через термины «сотрудничество», взаимодействие», «взаимоотношения», «взаимосвязь». Социальное взаимодействие складывается из взаимных действий двух и более субъектов, инициатива которых может принадлежать субъекту (индивиду, группе) или быть реакцией на инициативу других. Важно отметить, что в ходе взаимодействия осуществляется обмен информацией, обогащение знаний, опыта (М. Вебер, Т. Парсонс, Н. Смелзнер, П. Строкин и др.).

1-й стадией социального партнерства можно считать сотрудничество, когда при совместном решении конкретных задач субъекты взаимодействия обретают опыт совместной деятельности (Э. Фромм). Сотрудничество переходит в партнерство при необходимости достижения совместных результатов, когда каждый участник вносит определенный вклад для этой цели.

О.Н Мащенко акцентирует внимание на том, что для социального партнерства характерна совокупность социальных действий; равный вклад субъектов (хотя это и не обязательно), так как вклад может зависеть от их потенциала без ориентации на получение преимуществ [4].

В теории и практике зарубежного образования, на наш взгляд, следует отметить в контексте социального партнерства значимость общинных школ.

Считается, что термин «общинная школа» появился в 1900 году, и Тони Джеффс (Англия) для общинных городских школ систематизировал характерные черты: отсутствие искусственных ограждений и

открытая территория школы; близкая связь с местным сообществом, разнообразное сотрудничество с государственными организациями и неформальными группами, создание школьного самоуправления, образование «через всю жизнь» (lifelong education), организация производственного труда обучающихся для решения задач финансовой поддержки школы [7].

В 60-х годах XX века в Англии имел место как рост числа общинных школ, обусловленный как увеличением городов, так и развитием сельской местности.

В работе Л. Декера «Общинное воспитание: создание воспитательных сообществ» (1992) изложены основы общинного воспитания, нацеленного на удовлетворение образовательных потребностей всех членов сообщества. Общинное воспитание опирается, в первую очередь, на сотрудничество и партнерство с заинтересованными государственными и частными организациями; ориентировано на полноценное участие обучающихся в обсуждении и принятии решений по актуальным вопросам улучшения качества жизни сообщества [8].

Среди значимых принципов общинного воспитания следует отметить следующие: оптимальное использование ресурсов (духовных, физических, финансовых) сообщества; инклюзия как включенность в процесс образования жителей сообщества без учета их уровня дохода, пола, возраста, расы, принадлежности к какому-либо классу, этносу, религии; оперативное реагирование на вызовы общества через внедрение новых образовательных программ; обеспечение всем членам сообщества образования «через всю жизнь», сочетая формальное и неформальное образование для всех возрастных групп. Важно отметить, что общинная школа открыта обычно в течение всего дня и призвана помогать молодым и взрослым людям в решении социальных проблем, сочетая функции как образовательного, так и культурно-воспитательного центра [7]. Общинные школы как образец социального партнерства также распространены в США, реализуя демократические функции. Таким образом социальное партнерство школы и социума проявляется в совместном удовлетворении образовательных потребностей всех членов сообщества, независимо от возраста, а также в решении актуальных культурных, социальных, политических проблем, где учащиеся старших классов выступают равноправными партнерами.

Совершенно иной опыт социального партнерства школы и производства (промышленного и сельскохозяйственного) наблюдался в нашей стране. В России с первых лет советской власти начала распространяться новая для того времени форма социального партнерства, связанная с деятельностью школ-коммун, преследовавших и определенные политические цели. Согласно Педагогическому словарю, школы-коммуны – учебно-воспитательные учреждения интернатного типа, появившиеся в РСФСР в 1918 г. в соответствии с «Положением о единой трудовой школе РСФСР», входившие в систему опытно-показательных учреждений (ОПУ) Наркомпросов республик, разрабатывавшие на практике советскую педагогику и идею трудовой школы [6].

Согласно ст. 12 Декрета «Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение)» (1918), «основой школьной жизни должен служить производительный труд, не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только, как метод преподавания, но, именно как производительный общественно-необходимый труд», органически связанный с обучением, с окружающей жизнью, позволяющий знакомить детей с разнообразными формами производства [2]. В 1923 году в РСФСР насчитывалось 178 школ-коммун.

Как отмечают Н.А. Леонова и Н.Б. Ромаева, на Ставрополье также велась активная работа по реорганизации всей системы народного образования: к октябрю 1923 г. по отчетам Ставропольского губоно имелся один детский городок, один детский приемник, 8 детдомов, 2 школы-коммуны (в с. Виноделенском Благодаринского уезда и в с. Барсуки Ставропольского уезда), имевшие в своем распоряжении земельные участки [3, с. 189-202].

Наряду с решением вопросов организации самоуправления, клубной, краеведческой и пионерской работы, применения лабораторно-исследовательских методов, учетной работы, важное место занимала работа с местным населением.

Целью производственного сельскохозяйственного труда в школах-коммунах на Ставрополье (школе-коммуне Третьего интернационала в Барсуках и Виноделенской школе-коммуне) было не только ознакомить учащихся с высокой сельскохозяйственной культурой, но и, что важнее, служить образцом для окружающего населения, быть «рассадником культурной постановки труда».

Однако, как показал анализ архивных документов, захватив довольно значительный участок для обработки, школы-коммуны с большим трудом справлялись с меньшей его частью, остальная земля оставалась неиспользованной. В качестве основной причины неиспользования земельного участка указывался недостаток рабочей силы, так как на хозяйственные расходы было выделено 394,2 рубля, которые были израсходованы на отопление, освещение, ремонт инвентаря и др., и на оплату наемных работников средств не оставалось. В полевых работах принимали участие 5 технических служащих, что было явно недостаточно для обработки такого количества земли, также иногда привлекались наемные работники, но вся тяжесть работы ложилась на воспитанников школы-коммуны [1]. До глубокой осени проводились сельскохозяйственные работы, вызвавшие в итоге негативное отношение к ним со стороны воспитанников. Для технических служащих, задействованных на уборке урожая, были введены сверхурочные работы, но и это мало помогло – школа не справлялась с работой. При таком ведении сельского хозяйства школа не только не служила проводником культурного воздействия на окружающее население, но, напротив, отталкивала население от школы, вызывая насмешки. Таким образом, в силу непродуманности, слишком большого объема работы, не соответствующего детскому возрасту, идея социального партнерства в школах-коммунах была реализована на слабом уровне.

В целом, социальное партнерство школ советского периода, особенно сельских, было во многом обусловлено необходимостью реализации идеи производительного труда школьников. Весьма интересен опыт организации на Ставрополье с 1954-1955 учебного года ученических бригад, родиной которых считается станица Григорополисская. Тесное сотрудничество колхоза и школы позволяло решать задачи и образовательные и хозяйственные.

На примере станицы Новопавловской Ставропольского края попробуем охарактеризовать основные формы социального партнерства школы и колхоза. Новопавловск – районный центр, который можно считать типичным агрогородом, где в 60-е - 70-е гг. XX столетия было больше 2-х десятков предприятий (промышленных, транспортных, строительных), 2 школы, учреждение культуры, школа искусств. Колхоз в

Новопавловской представлял собой сложную структуру, в которую входили 5 земледельческих участков, овощеводческая бригада, 4 молочно-товарных и селекционно-племенная фермы [5]. Особое внимание уделялось учреждениям, занимавшимся обучением и воспитанием как детей, так и взрослых: детскому комбинату «Солнышко», учебному комбинату, ученическим производственным бригадам, колхозному клубу. Статус ученических бригад был достаточно высоким – они были и школьными трудовыми объединениями, с одной стороны, и – учебно-производственными подразделениями колхоза, с другой стороны.

Но социальное партнерство начиналось гораздо раньше – с дошкольного возраста, когда воспитатели начинали формировать у малышей представление о сельскохозяйственном труде и желание помогать взрослым. Для этого в детском комбинате было создано овощное поле, разбитое на делянки, где малыши выращивали овощи – салат, редис, огурцы, лук. Дошкольники из подготовительной группы уже выращивали озимые культуры: овес, пшеницу, рожь, ячмень на опытных участках. Дети принимали участие в обработке земли, посеве семян, вели фенологические наблюдения, убирали урожай. Педагоги проводили экскурсии на хлебные нивы, в цветники и сады.

В школе эта работа продолжалась уже в деятельности производственной ученической бригады, которая имела в собственности участок земли в 123 га, из которых 43 га было занято садом и 50 га – пашней; а также 4 комбайна, 4 трактора, различные сельскохозяйственные орудия, здания. Важным было то, что улучшение материальной базы бригад было нацелено на создание условий для опытнической работы учащихся (выведение и испытание новых сортов сельскохозяйственных культур), а также занятий спортом, рационального проведения досуга. При этом ученическая бригада была оформлена в качестве самостоятельного хозрасчетного подразделения колхоза, что способствовало экономическому воспитанию подрастающего поколения: познанию новых технологий сельского хозяйства, умению вести экономические расчеты, организовывать работу ученической бригады.

Следует отметить, что ученические производственные бригады как на Ставрополье, так и в стране в целом, стали не только эффективной формой трудового воспитания сельских школьников, организации производительного труда, но и взаимовыгодной формой социального партнерства на долгие годы: в 2018 году в станице Григорополисской прошел 50-й краевой слет ученических производственных бригад.

Выводы. Таким образом, даже краткий исторический экскурс позволяет сделать вывод о том, социальное партнерство имеет традиции как в практике зарубежного образования (например, в организации общинных школ в Западной Европе и США), так и отечественного (в частности, в организации производительного труда школьников). Оторванность школьного образования от реальной жизни может быть преодолена во многом за счет многообразных и эффективных форм взаимодействия с социумом, общественными и государственными структурами: привлечение школьников к решению культурных и социальных проблем социума, вовлечение в реальное производство, соответствующее возрастным особенностям и образовательным потребностям обучающихся. В данном контексте крайне важно учитывать этот факт и в подготовке будущих педагогов, у которых с учетом опыта прошлых лет, должна быть сформирована компетенция взаимодействия с родителями и социальными партнерами как компонент их профессиональной компетентности.

Литература:

1. ГАУ ГАСК ф. р-164 оп.1 д.485 Отдел народного образования исполнительного комитета Ставропольского губернского совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. (1920-1923 гг.), Л. 18.
2. Декрет ВЦИК от 16.10.1918 «Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение)» [Электронный ресурс] http: www.consultant.ru
3. Леонова Н.А., Ромаева Н.Б. Школа-коммуна имени Н. К. Крупской на Ставрополье: историко-педагогический дискурс // История педагогической мысли и практики образования в России и мире: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2018. – 328 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 120).
4. Мащенко О.Н. Социальное партнерство как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 47-50.
5. Новикова Л.И. Воспитательная система П.Г. Година: подготовка молодежи к труду // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. – М., 1998. – С. 163-178.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М .Бим-Бад. – М., 2002. – С. 320.
7. Ромаева Н.Б., Карташева Е.В. Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы в XIX-XX вв. – М: АСОУ; Ставрополь: СГПИ, 2010. – 132 с. (Серия: Историко-педагогическое знание).
8. Decker L.E. Community education: Building learning communities. – Alexandria, VA: National Community Education Association, 1992. – 23 pp.

УДК 373.24

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и управления учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГАРМОНИЧНОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования основ гармоничного мировосприятия детей дошкольного возраста в процессе их социализации, определены условия всестороннего развития личности ребенка, выявлены пути формирования основ гармоничного мировосприятия.

Ключевые слова: дошкольный возраст, мировосприятие, социализация детей дошкольного возраста, гармоничное развитие.

Annotation. The article deals with the features of the formation of the foundations of a harmonious worldview of preschool children in the process of their socialization, the conditions for the comprehensive development of the child's personality, the ways of forming the foundations of a harmonious worldview.

Keyword: preschool age, worldview, socialization of preschool children, harmonious development.

Введение. Процесс формирования основ гармоничного мировосприятия предполагает создание учебно-познавательной среды, в которой бы ребенок, независимо от характера, способностей, внешней привлекательности, материального достатка и социального статуса родителей, имела бы право не просто на жизнь, а на счастливую жизнь, реализацию мечт и фантазий, самосовершенствования [7].

Характерная особенность формирования основ гармоничного мировосприятия, которое обеспечивается созданием познавательно-активной среды – это то, что оно является антитезой воспитания страхом. Это убедительно доказали в своих исследованиях выдающиеся ученые П. Каптерев и Я. Чепига. Они отмечали, что ни одно чувство не вредит физическому и моральному развитии, как чувство страха [5].

Исследования прошлых лет не потеряли и не теряют своей актуальности, поскольку, как утверждают результаты исследований современных ученых, самым сложным в процессе реформирования образования оказалась проблема преодоления рецидивов воспитания принуждением и страхом, создания гуманных взаимоотношений между воспитанниками и воспитателем.

Изложение основного материала статьи. Гуманизация образования, по мнению С. Гончаренко призвана создать соответствующие условия для раскрытия способностей личности, удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном, духовном, нравственном и физическом развитии. Главная суть гуманизации образования – его ориентация на формирование убеждений личности (научная картина мира, мировоззрение, национальный менталитет) и способности к их реализации [4].

Таким образом, перед нами стоит задача обеспечения условий всестороннего развития личности ребенка путем создания устойчивого комфортного самочувствия, позитивного, мажорного восприятия мира в результате формирования у детей дошкольного возраста системы социально значимых знаний, умений и навыков, системы ценностей, социальных норм как основы социального становления личности.

Для того, чтобы правильно спланировать процесс подготовки будущих воспитателей, более глубоко понять сущность социализации и взаимосвязь между мировоззрением и социализацией нужно рассмотреть, каким образом формируется мировоззрение личности, что влияет на его формирование.

Анализ литературы показал, что большинство психологов, педагогов, философов считают, что становление личности начинается с эмоционального развития, а формирование элементов мировоззрения происходит от рождения до 18 лет [18]. Также бытует мнение, что формирование мировоззрения, а с ним и социализация личности происходит с момента поступления ребенка в школу, когда ведущим видом деятельности становится обучение, то есть у ребенка уже есть возможность получать научные знания, без которых мировоззрение невозможно [19].

Выдающийся педагог К.Д. Ушинский писал, что на каждом возрастном этапе, начиная с самого младшего, ребенок должен иметь свое целостное мировоззрение, доступное его возрасту. Так, исследование отечественного психолога Л.В. Бондаренко показали, что личность и ее мировоззрение проходят определенные этапы развития. В более раннем возрасте – это дошкольное детство (0-7 лет) – начинает формироваться мировоззрение, мироощущение личности. В дошкольный и начальный школьный периоды доминирует эмоциональное, интуитивное восприятие мира. В подростковом возрасте на основе дальнейшего развития процесса социализации доминирует процесс миропонимания [3].

Опыт дошкольного воспитания и начального обучения свидетельствует, что в этот период у детей на основе представлений и элементарных понятий возникают определенные доступные их возрастные взгляды и убеждения.

Придать этой работе целенаправленный, систематический характер – задача дошкольного воспитания. Действительно, что в подростковом и старшем школьном возрасте процесс формирования мировоззрения усложняется, наполняется более сложным качественным содержанием. При этом педагог опирается на исходные данные - на восприятие , ощущения, представления [19].

Общим для всех исследований, посвященных формированию элементов мировоззрения, является положение, что мировоззрение формируется под влиянием социальной среды, воспитания и образования.

Формирование элементов мировоззрения – сложный процесс, который включает в себя усвоение личностью социального опыта окружающей социальной среды, понимание обыденного сознания, функционирующего в данной среде, усвоение и принятие элементов мировоззрения.

Элементы мировоззрения формируется под влиянием социальных условий, воспитания и образования. Их формирование начинается в детстве (с начала процесса социализации ребенка, приобщения его к жизни общества) и продолжается, совершенствуется почти всю жизнь [15].

В мировоззрении своеобразно аккумулируется весь предыдущий опыт индивида, социальной группы, всего человечества, благодаря чему он способен так или иначе направлять практические действия людей, оказывать им определенного социально-исторического смысла [14].

Мировоззрение формируется из элементов, произведенных всеми формами общественного сознания (философией, наукой, моралью, искусством и т. п.), которые интегрируются в более или менее целостное образование на основе определенных философских принципов. Чтобы включиться в систему мировоззрения, эти элементы (взгляды, представления, идеалы) должны быть опосредованы личным опытом субъекта, получить благодаря этому определенную эмоциональную окраску и превратиться в стойкое убеждение, определенную персональную установку, регулирующая практическую и познавательную деятельность людей. Мировоззрение выражает жизненную позицию человека и является призмой, сквозь которую он воспринимает действительность [18].

Чтобы более досконально разобраться в механизмах формирования элементов мировоззрения детей дошкольного возраста, следует проанализировать вопрос о структуре их личности. В наше время выделяют социологические, общепсихологические и социально-психологические структуры личности. Различные исследователи выделяют те или иные группы свойств, в зависимости от характера и типа исследования.

Так, К.К. Платонов, рассматривая динамическую функциональную структуру личности, выделяет четыре ее подструктуры:

1) направленность личности (убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания);

2) опыт (привычки, умения, навыки, знания);

3) особенности психических процессов (воля, чувства, восприятия, мышления, ощущения, эмоции, память);

4) биопсихические качества (темперамент, половые возрастные особенности) [11].

Развитие личности – сложный динамический процесс, в котором отдельные компоненты развиваются неравномерно, в этом и заключается противоречие развития [3].

На формирование личности влияют три фактора в их единстве:

1) объективные условия жизнедеятельности личности;

2) целенаправленные воспитательные воздействия;

3) самовоспитание.

Личность не только объект воспитания, но и его активный субъект. Процесс формирования взглядов, убеждений, идеалов включает в себя знания о мире и отношение к нему личности, формирующейся в различных видах деятельности [17].

Разветвленность различных сторон личности как сложной системы, понимание ее структуры необходимо для целенаправленного управления процессом развития личности, процессом формирования элементов мировоззрения, ее социализации и формирования основ гармоничного мировосприятия [5].

Уровень психического развития личности и сформированности элементов мировоззрения в дошкольном возрасте связан с уровнем развития самого общества, но эта связь опосредованное ближайшим окружением человека в процессе его становления. Ребенок общается не со всем обществом, а со своими близкими и родными или (в условиях детского дома) с представителями общества [5]. Поэтому формирование основ гармоничного мировосприятия личности зависит от характера ее взаимоотношений с окружающей средой.

Большую роль в формировании элементов мировоззрения личности играет семья. Именно через семью происходит первый влияние общества на личность. В семье закладываются основы интеллекта. То, что ребенок не получил в первые годы жизни, невозможно наверстать в течение всей жизни. Семья является носителем определенных ценностей [12].

Семья создает условия для формирования мировоззрения у детей еще в раннем возрасте. Она развивает эмоциональные связи между ребенком и окружающей средой, закладывает основы для развития социальных чувств детей. Значение семейного воспитания усиливается в связи с тем, что больше времени дети проводят в семье, где на них влияют не только родители, но и другие члены семьи. В период, когда ребенок все свои взгляды, представления и поведение формирует по примеру взрослых, семейный климат оказывает большое влияние на развитие ее личности. В семье развивается внутренний мир ребенка, формируются и укрепляются ее моральные убеждения, складывается личность, воспитывается тип мировосприятия – отрицательный или положительный.

Для маленьких детей единственным и наиболее близким примером для копирования, в первую очередь родители, их взаимоотношения. На этой основе ребенок учится формировать отношения с людьми в целом [13].

Чтобы формировать целостную социализированную личность, необходимо развивать творческий потенциал личности. Выдающийся психолог А.М. Лук, раскрывая особенности творческого процесса человека, выделил группу основных чувств, которые мешают развитию творческого воображения и способностей человека.

Самый главный враг творчества – страх. Боязнь неудачи сковывает воображение и инициативу. Второй враг творчества – завышенная самокритичность. Заниженная самооценка может привести к творческой неопределенности. Третья причина, которая мешает развитию творчества – это лень. Когда человек желает что-то сделать, он непременно должен начать [20]. Педагоги должны планировать воспитательный процесс с учетом возможности развития этих негативных черт характера.

Для успешного формирования элементов мировоззрения ребенка нужна определенная база научных и обыденных знаний, которые помогают личности ориентироваться в обществе, на основе которых формировались умения распознавать сущность явлений и выражать свое отношение к нему, а также уметь логично, последовательно обосновывать и отстаивать свою позицию, воспитывались умение находить в любых явлениях окружающей среды положительные стороны [19].

В широком смысле слова знание – это результат общественно-исторического познания, результат общественно-исторической практики человечества. Знания - это целостная и систематизированная совокупность научных понятий о закономерностях природы, общества, мышления и способах деятельности, которая накоплена человечеством в процессе активной преобразующей деятельности и проверена практикой и направлена на дальнейшее познание объективного мира [7].

В узком смысле слова – знания – это результат переработки и усвоения информации [6].

В формировании элементов мировоззрения дошкольника знания выполняют три функции:

- онтологическая – служат основой формирования представлений о действительности;

- оценочная - служат базой формирования отношений к объектам действительности;

- ориентировочная - выполняют роль ориентира при определении направления деятельности-практической или духовной.

Определение объема и содержания знаний, которые бы обеспечили полноценное развитие ребенка дошкольного возраста и способствовали формированию элементов его мировоззрения, – одна из традиционных проблем педагогики.

Первенство в решении этой проблемы принадлежит Я.А. Коменскому. В книге «Материнская школа» Я.А. Коменский изложил программу знаний, которая базируется на принципе энциклопедичности. Это означает, что в дошкольном возрасте нельзя ограничивать познание ребенка какими-либо отдельными сторонами действительности. Ребенок воспринимает мир в целом, поэтому и знания должны быть разносторонними (о природе, о труде, о небесных светилах, об экономике и т. п). Я.А. Коменский сформулировал еще одно требование к знаниям детей: они должны служить воспитанию. Эти два принципа (энциклопедичность знаний, их воспитывающий характер) учитываются при составлении современных программ для дошкольников.

В последние годы разработано большое количество программ, в которых определяется обновленный объем знаний об окружающей среде. Общим у всех этих программ является попытка поставить в центр знаний человека (человек и природа, человек и искусство, человек и другие люди, человек и его личность, индивидуальность) [13].

В дошкольном возрасте стихийное обучение имеет существенное значение. Этот процесс является составляющей повседневной жизни детей и выступает в скрытом виде. Поэтому создается впечатление естественного, спонтанного развития ребенка. Когда же она попадает в сферу организованного обучения, педагог должен учитывать результаты предыдущего стихийного развития воспитания [14].

Исследование О.В. Запорожца, М.М. Поддякова, П.Г. Саморуковой и других обнаружили, что наиболее высокого уровня развития ребенка можно достичь в том случае, если давать детям не раздробленные сообщения, а систематизированный объем знаний, отражающих существенные взаимосвязи в том или ином виде деятельности (связь между ростом растений и условиями ухода за ними).

Усвоение систематизированных знаний развивает у ребенка умение вычленять основные стороны действительности и увязывать их в целостные знания о мире, создает предпосылки для формирования элементов мировоззрения и овладения такими формами теоретического мышления, которые особенно ценны при современных требованиях к обучению в школе [4].

Система знаний дошкольника, конечно, должна быть более элементарной и принципиально отличаться от системы школьных знаний.

Системы знаний могут быть разными по своей структуре. Исследования, проведенные за последние годы [11], показали, что наиболее эффективными являются системы, которые построены по иерархическому принципу. Они характеризуются наличием центрального исходного понятия, из которого выводятся другие. Иначе говоря, есть определенная субординация, подчинение понятий. Подобные системы характерны для школьного обучения, но с целью усвоения их дошкольником и успешной его социализацией, возникла необходимость использовать этот принцип формирования знаний и при разработке содержания дошкольного обучения. Но здесь существует определенное противоречие. В основе иерархической системы знаний должно быть понятие, которое отражает центральный связь явлений в той или иной действительности. Такое понятие, как правило, является результатом сложных форм теоретического анализа и обобщения, а это, конечно, не доступно дошкольникам.

Современные исследования познавательных процессов детей позволили внести существенные изменения в решения этой проблемы [2]. В исследованиях разработано важное положение, которое заключается в том, что ребенок в процессе предметно-чувственной деятельности может выделить существенные центральные связи явлений и отразить их в образной форме – в форме представлений. Таким образом, в дошкольном возрасте возможно формирование представлений и элементарных понятий, которые могут стать ядром системы знаний. Это открывает новый принцип отбора и систематизации дошкольных знаний, который отличается от школьного, и в то же время не уступает эффективностью.

Выводы. Таким образом, знания – это продукт определенных познавательных действий ребенка, поэтому для формирования новых знаний необходима организация новых познавательных действий. На основе этого положения в дидактике разработаны методы обучения. Они рассматриваются как способы работы педагога с детьми с целью предоставления детям знаний, умений и навыков, формирование элементов мировоззрения и развития их способностей. В обучении осуществляется познавательная и связанная с ней практическая деятельность дошкольников, которая имеет воспитательное и образовательное значение.

Литература:

1. Абрамова Н.Т., Голубец М.А., Депенчук Н.П. Мировоззрение и естественнонаучное познание / Под ред. Н.Т. Абрамовой. – К.: Наукова думка, 1983. – 316 с.

2. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – М.: Педагогика, 1996. – №1. – С. 3-8.

3. Бондаренко Л.В. Я – мир (Механизмы и этапы формирования мировоззрения личности) / Л.В. Бондаренко. – К.: Вища шк., 1990. – 132 с.

4. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітарізація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 26-30

5. Каптерев П.О страхе и мужестве в первоначальном воспитании / П.О. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – 1901. – XXXVII.

6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. / Я.А. Коменский. - М.: Педагогика, 1982. – 630 с.

7. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблем педагогічної майстерності: Навч.-метод. Посібник / М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.1. – 304 с.

8. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / М.П. Лещенко. – К., - 1995. – 174 с.

9. Овчинников В.С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества / В.С. Овчинников. – М.: Издат. Ленингр. ун-та, 1978. – 99 с.
10. Песталоцци Й. Памятная записка о семинарии в Кантоне / Й. Песталоцци // Избр. пед. соч. В 2-х т. – Т. 2. – 385 с.
11. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. – 1986. – С. 138.
12. Радугин А.А. Философия: курс лекций / А.А. Радугин. – М.: Владос, 1995. – 304 с.
13. Рыбалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібн./ В.В. Рыбалка. – К., ІЗМН, 1996. – 236 с.
14. Сайко Н.О. Світоглядні основи формування особистості дитини: Збірник наукових праць: Вісник ПДПУ. – Вип. 3 (7) – Полтава, 1999. – 238 с.
15. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособие для вузов / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
16. Сухомлинская О. Концептуальные основы формирования личности на основе христианских моральных ценностей / О. Сухомлинская // Шлях освіти. – 2002. - № 4.
17. Філософія: Підручник // За ред. В. Зайченка. – К., 1995. – 447 с.
18. Философский словарь / Под ред. В.И. Шинкарука. – К. – 1973. – 599 с.
19. Філософія. Курс лекцій: Навч. посібник / За ред. Бичко І.В., Табачковського В.Г., Горак Г.І. та ін. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1994. – 576 с.
20. Формирование научного мировоззрения учащихся: Совм. изд СССР и ЧССР / Под ред. Э.И. Моносзона, Р. Правдика, Р.М. Роговой. – М.: Педагогика, 1985. – 232 с.

Педагогика

УДК: 371

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и управления учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант кафедры педагогики и управления учебными заведениями Суворова Анна Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья представляет собой результаты исследований, реализующих идею профессионального ремесленного образования как одного из возможных направлений развития системы профессионального образования России. В ходе исследования выявлены онтологические, аксиологические и функциональные признаки ремесла и ремесленного образования как социальной формы организации жизнедеятельности и образования человека. Выявлены социально-педагогические основы и тенденции становления в России нового вида профессионального образования.

Ключевые слова: ремесло, ремесленник, ремесленничество, ремесленная деятельность, ремесленное образование.

Annotation. The article represents the results of studies realizing the idea of professional handicraft education as one of the possible directions for the development of the system of professional education in Russia. The research detected ontological, axiological and functional features of handicraft and handicraft education as a social grade of organization of life activities and human education. Socio-pedagogical foundations, tendencies and contradictions of the emergence of a new type of vocational education in Russia are revealed.

Keywords: handicraft, craftsman, craftsmanship, craft activity, handicraft education.

Введение. На протяжении столетий обучение ремеслу играло важную роль в формировании профессионального и социального формирования молодого поколения. Имея глубокие национальные корни, ремесло ознаменовало начало появления целого ряда профессий в нашей стране, а ремесленная мастерская, как первая организационная форма обучения рабочих с индивидуальным стилем деятельности и популярными социальными и профессиональными качествами, стала прототипом современной профессиональной школы. Опыт досоветской России показывает, что ремесленники вплоть до начала 20 века были в числе наиболее экономически стабильных, процветающих социальных групп. Это было связано с тем, что ремесло как социальный институт имело определенную духовно-ценностную базу, национальные традиции, экономические и правовые формы существования. Все это вышеперечисленное определило характер ремесленной деятельности и, соответственно, особенности профессиональной подготовки ее субъектов [7].

Однако за прошедшее столетие многие связи, обеспечивавшие культурную и производственную преемственность поколений, были прерваны. Равным образом институциональные, производственные и образовательные основы, необходимые для полного развития ремесленных структур, были утрачены. В то же время в новом веке социально-экономические и культурные факторы определяют развитие ремесла на новой технологической основе.

Нынешний устойчивый рост малых ремесленных предприятий, который начался в нашей стране, требует адекватной системы подготовки кадров. Данная система по мере совершенствования существующих нормативных баз и принятия новых потребует выделения специальной отрасли образования — профессионального ремесленного образования.

Развитие его теоретической и технологической базы в настоящее время становится весьма актуальной научной проблемой и приоритетной практической задачей, решение которой имеет важнейшее социальное и

экономическое значение, поскольку способствует обеспечению занятости населения, создает необходимые предпосылки для решения кадровых проблем на региональных рынках труда.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития общества содержание ремесленного образования, подходы к нему, его формы, способы реализации и многие другие аспекты остро нуждаются в научном переосмыслении, определении достигнутого в прошлом опыта, выявлении недостатков и их причин, в разработке новых концептуальных теорий, обосновании новых моделей развития.

Представления о социальной значимости продуктивного труда, его нравственно-этических началах отразились в концепциях отечественных ученых (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, С.Л. Франк, А.С. Хомяков, А.В. Чаянов и др.). Теоретико-методические вопросы ремесленного обучения разрабатывались И.А. Аноповым, В.И. де Гениным, В.Н. Татищевым и др.

За последние два десятилетия был выполнен ряд диссертационных исследований, посвященных вопросам организации ремесленного обучения в России (И.А. Галкин, Д.А. Куприков, О.Н. Силонова); идентификации и особенностям развития ремесленной деятельности в современных условиях (Д.Е. Гаврилов, В. Кениг, А. Мейер, И.В. Рязанцева, И.П. Холод); обоснованию организационно-педагогических условий и психолого-педагогического сопровождения подготовки ремесленных кадров (Н.А. Доронин, Д.П. Заводчиков, А.П. Зольников, Е.М. Локотникова и др.). В последние годы опубликован ряд монографий по проблематике ремесленного образования, подготовленных специалистами Российского государственного профессионально-педагогического университета (А.В. Ефанов, Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев, Н.К. Чапаев и др.).

Профессиональное ремесленное образование рассматривается учёными не только с практической точки зрения: обслуживание ремесленного сектора экономики посредством подготовки квалифицированных специалистов – но и как отрасль профессиональной педагогики. Г.М. Романцев определяет ремесленное образование как самостоятельную ветвь профессионального образования, которая обеспечивает человеку овладение профессиональным мастерством в сфере ремесленного производства, социальную мобильность, формирует гражданскую ответственность и необходимый уровень культуры.

Исследователи, занимающиеся изучением профессионального ремесленного образования, выделяют институциональный, междисциплинарный, интегративный, сравнительно-исторический, социокультурный подходы к исследованиям, что объясняется сложностью объекта исследования.

Учёные отмечают изменение характера и содержания ремесленного труда, новые требования малого и среднего бизнеса к профессиональной подготовке ремесленников, социальную направленность ремесленной деятельности, влияние сложных процессов политического, идеологического и духовного плана, процессов глобализации и дезинтеграции, происходящих в современном мире [8; 9; 14].

Изменение социально-экономических условий развития общества обусловливает необходимость пересмотра многих устоявшихся определений и положений, лежащих в основе традиционных взглядов на такие понятия, как «ремесло», «ремесленник» и «ремесленная деятельность».

В обыденном общении и научной литературе понятия «ремесло», «ремесленник», «ремесленная деятельность» считаются общеизвестными и не требующими особого пояснения. Однако именно изучение противоречий может привести к открытию принципиально новых характеристик данных понятий, поскольку применяемая в работе методология позволяет сомневаться в сущностных характеристиках старых теорий и формировать совершенно иной взгляд на очевидные факты.

Слово «ремесло» происходит от древнерусского слова «ремьство». Этимологически слово «ремесло» связано со словами других языков - англосаксонским «remain» (чинить, восстанавливать), чешским «remeslo», древнепольским «rzemeslnik» (ремесленник), древнелитовским «remesas» (ремесленник), древнепрусским «romestue» (топор, рубить топором). Близким по значению в русском языке по отношению к слову «ремесло» являлось «рукомесло», однако данное слово уже вышло из употребления. Этот термин в большей степени соответствует английскому «handicraft» и немецкому «handwerk», в отличие от современного термина «ремесло», появление которого относится к XVII в. [1, 2].

В существующих толковых словарях насчитывается более двух десятков определений понятия «ремесло».

В.И. Даль в «Толковом словаре», исходя из содержания и характера труда представителей этой группы людей в социально-экономических условиях России второй половины XIX в., давал такое определение: ремесло – «рукодельное мастерство, ручной труд, работа и умение, коим добывают хлеб; самое занятие, коим человек живет, промысел, требующий более телесного, чем умственного труда» [2]. В этом определении отмечены ключевые признаки ремесла – ручной труд и умение.

В словаре под редакцией Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [4] под ремеслом понимается такая «система производства в области обрабатывающей промышленности, когда производитель создает меновые ценности обыкновенно по заказу и на ограниченный местный рынок, при участии лиц, принадлежащих к одинаковому с ним общественному классу». В экономической энциклопедии под редакцией Л.И. Абалкина [5] «ремесло - это мелкое ручное производство, основанное на применении ручных орудий труда, личном мастерстве работника, позволяющем производить высококачественные, часто высокохудожественные изделия».

В доиндустриальном обществе профессиональная подготовка ученика планировалась и осуществлялась самим мастером, её содержание и формы определялась слабой изменчивостью техники и технологий, применяемых в ремесленном способе производства. В технологическом аспекте подготовка сводилось к передаче секретов мастерства и сохранению рецептов. Социальная подготовка ученика требовала выполнения предписанных правил поведения и усвоения сложной системы взаимосвязей (семейных, родовых, общинных, цеховых). Зависимость ученика от мастера, принадлежность его к общине и ремесленному цеху обеспечивали включенность в ремесленное производство, соответствующий статус в обществе и социальную защиту.

По сравнению с другими социальными слоями ремесленник обладал более высоким уровнем культуры, являлся профессионалом своего дела и получал вознаграждение за свой труд, достаточное, чтобы относиться к обеспеченным слоям общества.

В «Толковом словаре русского языка» Д.А. Ушакова термин «ремесленник» рассматривается как «лицо, знающее какое-нибудь ремесло и занимающееся по заказу потребителя изготовлением изделий кустарным способом у себя на дому собственными орудиями производства» [3]. В этом определении отмечены: индивидуальный характер ремесленной деятельности; признаки профессиональной подготовки (знание ремесла); кустарный способ производства; личная собственность на средства производства.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова приведено искусственно упрощённое определение понятия «ремесленник» – это человек, «который занимается, владеет профессиональным ремеслом» [6]. В данной трактовке понятия «ремесленник» отсутствует отношение к собственности и содержательная характеристика ремесленного труда.

Многоаспектное понятие «ремесленник» существенно упрощалось в советский период, а сама ремесленная деятельность, основанная на частной собственности на средства производства, вытеснялась из жизни общества и сохранялась в экономике страны в форме небольших кооперативов по производству товаров народных промыслов. Понятие «ремесленник» было искажено по идеологическим причинам и употреблялось с уничижительным оттенком, производимая ремесленниками продукция считалась некачественной, изготовленной неумело (вручную, кустарно). Например, можно встретить и такое определение категории «ремесленник» – человек, который работает по шаблону, без творческой инициативы» [6]. В профессиональной педагогике данный подход получил отражение в определении: «ремесленное училище – низшее техническое профессиональное училище» [6]. Такая трактовка вполне объясняется необходимостью выполнения непривлекательных функций ручного труда.

Представленные в словарях советского периода определения не раскрывают всей полноты и сложности понятия «ремесленник». Они характеризуют ремесленный труд в сравнении с трудом рабочего на индустриальном предприятии и определяют его как преимущественно ручной, простой, потому не требующий специального профессионального образования и, как следствие, непривлекательный, непрестижный. В общественном сознании произошла деформация ценностного содержания ремесленного труда, ремесленничества и родственных им понятий, обусловленная в первую очередь технологическим развитием общественного хозяйства, в котором доминирующее положение занимает поточное, конвейерное производство.

Ремесло существенно отличается от труда рабочего. Суть отличий заключается в следующем: ремесленники являются собственниками производства в отличие от рабочих, которые отчуждены от средств производства. Отсюда вытекает способ получения доли общественного богатства: путём оказания ремесленных услуг или продажи товаров, произведённых ремесленным способом. При этом размер причитающегося ремесленнику вознаграждения превосходит размер заработной платы рабочего, но ограничивается стоимостью аналогичных ремесленных товаров или услуг на местном рынке. Отличия ремесленника от рабочего заключаются не только в характере труда, но и в его содержании. Возможность использовать собственные средства производства позволяет ремесленнику самому осуществлять весь цикл производства продукции. Он не отчуждён ни от содержания ремесленного труда, ни от его результатов. Таким образом, ремесленник представляет собой целостного работника и человека, способного осуществлять весь комплекс производственных операций, заниматься организацией и развитием ремесленного производства, вносить вклад в развитие экономики и культуры, реализовывать свои социальные функции, выступать субъектом общественной деятельности.

Анализ категории *ремесленник* показал, что данное понятие в русском языке теоретически не разработано, нормативно не закреплено и семантически противоречиво, что порождает определённые научные проблемы и практические задачи: сложность научного описания; наличие препятствий для создания современной нормативно-правовой базы; неопределённость социально-правового статуса ремесленников; непризнание государством образовательных программ подготовки ремесленников. Этому способствуют и другие факторы, связанные с обесцениванием духовности, нравственности и культуры, распространением рыночной идеологии, укоренением утилитарных ценностей в сознании россиян, глобализацией экономики, а также противоречивой сущностью самой ремесленной деятельности, её внутренней неоднородностью. Сегодня понятие «ремесленник» требует не только смыслового уточнения и устранения неопределённости, но и включения в ментальную систему мировоззрения россиян и более глубокого, чем это было ранее, обоснования.

В процессе исследования нами были рассмотрены ключевые признаки ремесла, которые позволили понимать ремесленника как специалиста, осуществляющего комплексный вид трудовой (производственной и предпринимательской) деятельности с использованием специальных знаний, навыков, технологий, направленной на производство продукции или услуг по индивидуальным заказам или малыми партиями для удовлетворения эстетических или утилитарных потребностей граждан [10].

С развитием производительных сил и производственных отношений изменяется внутреннее содержание этого понятия. Мы рассматриваем ремесленника как высококвалифицированного исполнителя работ, во-первых, владеющего политехническими навыками, во-вторых, выполняющего в силу особой организации производственного процесса функции специалиста-технолога. Наряду с перечисленными выше функциями, связанными с совершенствованием технологических процессов, ремесленник должен быть менеджером, экономистом и маркетологом, чтобы обеспечить организацию сбыта выпускаемой продукции на местном рынке, оптимальное распределение ресурсов, повышение рентабельности ремесленного производства в условиях конкурентной среды. Ремесленник нередко берёт на себя функции организатора малого или среднего бизнеса, становясь предпринимателем, в этом смысле термин «ремесленник» становится равнозначен термину «предприниматель».

В ремесленной деятельности исторически органично соединены трудовые и воспитательные функции человека. Постоянная занятость и стабильные формы социально-производственных отношений сопровождали исполнение ремесленником основных социальных ролей в семье, в разделении труда, в ремесленном цехе, местном сообществе и позволяли предавать ученикам навыки ремесла, корпоративные идеалы и принципы коллективного, общественного существования. Вовлеченность учеников в производственный процесс, в ходе которого происходило профессиональное обучение и воспитание, являлось особой формой подготовки индивида к самостоятельному ремесленному труду. В этом качестве термин «ремесленник» становится равнозначен термину «мастер-наставник», педагог в буквальном смысле этого слова.

Не является исключением и ремесленная деятельность, специфика которой заключается в том, что она носит индивидуально-коллективный характер. Коллектив ремесленного предприятия должен представлять собой не механическое объединение группы людей, а органичное, системное объединение работников разного уровня квалификации, обеспечивающих решение сложных задач ремесленного производства.

Руководитель ремесленного предприятия должен сочетать названные выше функции с функциями педагога, обеспечивающими, помимо решения основных задач производственной деятельности:

– накопление и передачу профессионального мастерства молодым работникам для выполнения ими функциональных обязанностей на более высоком профессиональном уровне;

– установление благоприятных взаимоотношений сотрудничества, выходящих за границы локально-группового поведения, способствующих векторному поступательному развитию, взамен отношений противопоставления, конфронтации и конкурентной борьбы;

– развитие способности трудового коллектива к самоорганизации, в том числе перераспределению функций, перестраиванию рабочих алгоритмов, гибкости организационной структуры и управления, соответствующих потребностям предприятия в действующих условиях внешней среды [13].

Такой подход к ремесленной деятельности требует от руководителя ремесленного предприятия качественного выполнения педагогических функций и соответствующей педагогической подготовки.

Названный педагогический компонент привносит в ремесленную деятельность не только гуманитарную составляющую, но и универсальное понимание профессионализма, непосредственно влияющее на содержание профессионального обучения. Он выстраивает своё содержание на базе устойчивых традиций ремесла, его морально-этических и духовных оснований, современных исследований ремесленной деятельности.

Исследователи отмечают повышение технологического уровня производства и рост производительности труда, связанные с включением работника в различные цепочки профессионального взаимодействия с другими работниками, поставщиками, клиентами, смежными предприятиями. Такое взаимодействие возможно не только при уверенной ориентации работников в близких и пограничных областях знаний, но и в совершенно различных областях, поэтому педагогический компонент профессиональной деятельности является экономически и социально обоснованным в быстро меняющемся постиндустриальном обществе. Он усиливает влияние положительных факторов развития и ослабляет воздействие отрицательных факторов, играет решающую роль в профессиональном становлении и развитии человека [11; 12].

Выводы. Современная система профессионального образования продолжает воспроизводить искусственное разделение воспитательных и трудовых функций человека. Прогнозирование её дальнейшего развития приводит нас к выводу, что наличие педагогического компонента в структуре ремесленной деятельности обусловливает потребность в педагогической подготовке ремесленных кадров уже на уровне профессионального ремесленного образования.

Исследование ремесленной деятельности в современном ее состоянии приводит нас к новому пониманию экономики труда - ремесленный труд, будучи творческим и целостным, становится в условиях развитого индустриального общества объективной необходимостью. Поскольку изменяется само измерение труда. Труд становится «ремесленным» в старинном, «первобытном» значении этого слова, то есть труд по изготовлению вещи сливается с трудом по ее изменению и улучшению. Вещь не просто изготавливается по заданным правилам, образцам, она создается, творится в процессе работы, обретает отпечаток свойств своего создателя его личностных особенностей.

В современной ремесленной деятельности увеличивается доля интеллектуального труда, связанного с проектированием ремесленного изделия, анализом, воображением, творчеством. Значительную роль приобретают межличностные эмоционально-психологические и социально-культурные отношения, которые устанавливаются как внутри, так и вне ремесленного предприятия. В них включается сам ремесленник, определённый круг частных лиц, различные производственные, общественные и контролирующие организации.

Как следует из сказанного выше, категория «ремесленник» не остаётся неизменной, поэтому создание нового направления в системе профессионального образования – профессионального ремесленного образования – не означает полного повторения ранее существовавших способов подготовки и образования ремесленных кадров. Следовательно, комплексная проработка вопросов профессионального ремесленного образования приобретает значимость, научную и практическую ценность при модернизации системы профессионального образования страны.

Литература:

1. Мюллер В.К. Англо-русский словарь / В.К. Мюллер. Москва: Русский язык, 1991. 425 с.

2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 томах / В. Даль. Москва: Олма-Пресс, 2003. Т. 3. 683 с.

3. Ушаков Д.А. Толковый словарь [Электронный ресурс] / Д.А. Ушаков. Режим доступа: http://ushakovdictionary.ru/.

4. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Репринтное воспроизведение издания. СПб., 1992. т. 52, с. 557

5. Экономическая энциклопедия / под ред. Л.И. Абалкина. М., 1999. с. 678-679

6. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://slovarozhegova.ru/.

7. Моисеев А.В., Ефанов А.В. Становление институциональных форм ремесленного обучения в уральском регионе в XVII–XVIII вв. // Образование и наука. 2014. № 7 (116). С. 103 -114

8. Бычкова Е.Ю., Ефанов А.В. К вопросу о нравственном воспитании в новом ремесленном образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 92-96.

9. Ефанов А.В. Духовные и социальные ценности ремесленников // Духовно-нравственные ценности рабочей молодежи: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Первоуральск, 17-18 ноября 2011 г. / под общ. ред. Т.В. Ицкович. Первоуральск, 2011. С. 66-70.

10. Проблемы становления профессионального ремесленного образования в России: коллективная монография / Г.М. Романцев [и др.]; под науч. ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург, 2012. 233 с.

11. Кислов А.Г. Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 1. С. 80-88.

12. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, практика. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург, Кемерово, 2005. 325 с.

13. Романцев Г.М., Ефанов А.В., Бычкова Е.Ю. Профессиональное ремесленное образование как социально-педагогическая проблема // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 170-181.

14. Romantsev G.M., Efanov A.V., Moiseev A.V., Bychkova E.Y., Karpova N.P., Tidemann B. Craf training in Russia: theory and practice of development // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. 11 (14). P. 7154-7165.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
информационно-вычислительной математики Эльканова Айшат Амыровна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени
Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры
информационно-вычислительной математики Айдинова Зора Магомедовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени
Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры
информационно-вычислительной математики Узденова Мадина Борисовна
Карачаево-Черкесский государственный университет
имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена использованию современных образовательных технологий в высшем образовании. Выбор конкретных педагогических технологий определяется, прежде всего, педагогической целесообразностью, а также возможностями ресурсов.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, цифровая экономика, мировая экономика, интеграция, потенциал, компетенции, развитие.

Annotation. The article is devoted to the use of modern educational technologies in higher education. The choice of specific pedagogical technologies is determined, first of all, by pedagogical expediency, as well as by the possibilities of resources.

Keywords: information and communication technologies, digital economy, world economy, integration, potential, competences, development.

Введение. Роль преподавателя очень важна для применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), чтобы все люди могли приобрести необходимые навыки и знания коммуникационного общества. Профессиональное развитие преподавателей в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и соответствующие академические.

Актуальность статьи заключается в том, что в будущем мировая экономика станет цифровой экономикой. Системы образования должны обучать специалистов в области ИКТ. Поэтому все национальные системы образования обязаны готовить преподавателей с компьютерной грамотностью.

Цель данной работы заключается в исследовании современных образовательных технологий в высшем образовании.

Исходя из общей цели, в статье ставятся задачи:

1) построить четкую систему обучения компьютерной грамотности, в рамках которой выделяются их категории и последовательные уровни;

2) создать максимально ясный, конкретный язык для обучения компьютерной грамотности.

Изложение основного материала статьи. Использование информационных и коммуникационных технологий оказывает значительное влияние на подготовку преподавателей-педагогов, особенно в областях осознания, решения проблем, композиции и математического планирования, которые будут поддерживать как обучение, так и эффективное функционирование в жизни. Интеграция информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании - это системный подход к оценке общего процесса обучения, проектирования, разработки, использования и оценки учебных стратегий и управления ими [4, с. 5].

Это факт, что технологии не только изменили процесс обучения студентов, вовлекая их в выполнение сложных задач, но и снабдили новыми задачами обучающихся и педагогов. Они повысили профессионализм преподавателей и сформировали культуру поведения, которая поддерживает обучение, как в аудитории, так и вне ее. Следовательно, требуется время для стимулирования учебно-тренировочного процесса. Технологии и преподаватели должны работать вместе и слаженно, чтобы предоставить оптимальные возможности для обучения. Интеграция ИКТ в программе подготовки преподавателей может принести успехи, которые улучшат процесс преподавания и обучения. Даже обычный студент добьется огромных успехов, а разделения на сильных и слабых исчезнут.

Хотя технология интегрируется в образование, ее использование для преподавания и обучения все еще остается проблемой. Несмотря на то, что сегодня многие ВУЗы имеют привилегию иметь свободный доступ к технологиям, подготовленным преподавателям и благоприятную политическую среду, использование информационных и коммуникационных технологий все еще остается низким. Некоторые связывают низкий уровень использования информационных и коммуникационных технологий в образовании с педагогическими убеждениями преподавателей.

С учетом сказанного нельзя переоценить потенциал информационных и коммуникационных технологий для повышения уровня обучения.

Использование технологий -это то, что началось давно для студентов с особенными потребностями. Например, машины Brail были использованы для слабовидящих. Кроме того, программы для студентов с особенными потребностями помогают детям с аутизмом использовать технологии для улучшения обучения. Интегрируя технологии в образование, преподаватели стремятся вызвать педагогические изменения и решить фундаментальные проблемы, которые затрагивают студентов с особыми потребностями.

Поэтому технологии можно рассматривать как инструмент и катализатор перемен.

Сегодня технологии, используемые для улучшения и облегчения обучения, можно найти повсюду. Оставляя в стороне другие контекстуальные факторы, такие как неравный доступ к технологическим инновациям и связанным технологиям, мы можем только сказать, что мы приняли технологию в образовании, когда она используется как для преподавания, так и для обучения. Основная цель внедрения технологий состоит в модификации того, как студенты и преподаватели собирают, получают доступ, анализируют, представляют и передают информацию. Это может демократизировать информацию в аудиториях, а также помочь дифференцировать обучение, особенно для студентов с особыми потребностями.

В отличие от прошлого, когда обучение ограничивалось физическими занятиями, учащиеся и учителя могли получать доступ к учебной информации только в школе, сегодня все изменилось, студент получает доступ к информации в любое время суток. Неважно, где они находятся или в какое время суток. Информационные технологии облегчают онлайн-обучение, поэтому вы найдете, что студент в Африке будет изучать тот же курс, что и студент в США или Индии. И когда дело доходит до получения работы, у всех этих студентов будет возможность побороться за одну и ту же работу.

Некоторые преподаватели считают, что использование ИКТ в методике преподавания и обучения представляет собой решение многих проблем.

Другая группа педагогов придерживается мнения, что с помощью ИКТ учителя-педагоги получают новые способы выполнения задач и обучения навыкам, которые должны усвоить учащиеся. Ассоциация образовательных коммуникаций и технологий определила пять областей образовательных технологий: дизайн, разработка, использование, оценка и управление.

При планировании различных видов воспитательной работы применение компьютерной технологии в современном высшем учебном заведении является одним из требований к составлению проекта образовательных технологий.

Компьютерная технология обучения имеет в виду педагогический комплекс сбора и передачи учебной информации ученику. Главным средством осуществления этого является компьютер.

Преимуществом компьютерного обучения является снабжение каждого отдельного студента оптимальной формой учебной деятельности. Компьютерное обучение развивает мотивы познавательной деятельности; обеспечивает самоконтроль усвоенных знаний и умений; развивает умения и навыки самостоятельной работы. При этом экономится время для изучения конкретного предмета [2, с. 257].

Компьютер выполняет функции преподавателя, учебника, справочно-информационного ресурса при подключении к Интернету, мультимедийной системы, связывающей текст, звук, видеоряд. Компьютеры, связанные в сеть, позволяют сообща овладеть знаниями, моделируя невозможную дидактическую обстановку. Появились дешевые личные компьютеры. В результате во многих странах мира началась разработка компьютерных технологий преподавания [2, с. 255].

Для разрешения всевозможных дидактических проблем начали использовать компьютеры, которые снабжены особыми контрольно-обучающими программами. Например, для дачи учебного оповещения, руководства процессом занятия, проверки и исправления полученных итогов, выполнения тренировочных упражнений, сбора данных о формировании учебного процесса и так далее. Основными течениями разрабатывания и использования компьютерных образовательных технологий являются:

1) рост успеваемости обучающихся, снабжение сориентированного на намеченный итог процесса;

2) формирование общих мыслительных умений и навыков. Например, разрешать профессиональные задачи, независимо думать, обнаруживать, разбирать и анализировать нужную информацию;

3) увеличение действенности дидактического контроля. К примеру, автоматизированная проверка знаний, отметка и руководством педагогическим процессом.

Два главных фактора влияют на эффективность компьютерного обучения: качество контрольно-обучающих программ и качество применяемой оргтехники. Для формирования действенных обучающих программ необходимо затратить много времени и сил. Из-за этого подобных программ мало, и они очень дорогие. Еще имеются проблемы и в снабжении обучающих организаций качественными компьютерами и прочими техническими средствами обучения [2, с. 255].

Определение и систематизация целей, форм, организаций, процедур, результатов и так далее явилось устойчивым правилом постижения классификации учебного процесса при технологическом образовании в теперешней педагогической практике. Ссылка на историю возникновения сути термина «Педагогические технологии» дает более точное понимание системы проектирования учебного процесса.

В 1960-х годах в науке возникло представление педагогической технологии.

В 1970-х годах появилось понятие технологии в области педагогики, которое включало в себя все, что касалось проблемы совершенствования учебного процесса. В эти годы в зарубежной педагогике основываются общие задачи педагогической технологии для решения учебных задач в процессе управления обучением студентов, для выполнения которых следовало дать отчетливое изображение и дефиницию.

Образовательный процесс воспроизводит моменты педагогической технологии. Вследствие получения свободного времени и стараний, затрачиваемых на основную долю занятий, студенты и преподаватели реализуют новый творческий подход для выполнения основных целей обучения.

Новые методы осуществления целей обучения были разработаны заграничными учеными для усовершенствования процесса занятий при помощи педагогических технологий.

Практическое использование полученных знаний отображает результаты обучения, выраженных в действиях которым их обучили. Любой другой специалист может оценить их.

Существует два способа для достижения этих целей:

- формирование четкой системы направлений, где показаны их категории и степени;

- развитие доступного, определенного языка для отображения задач обучения, на который можно переложить не совсем понятный язык. Отметка (балл) это оценивание знаний, полученных в результате обучения. Она помогает выполнить целевой стандарт. Цель обучения не выполнена, если стандарт не достигнут. В этом случае необходимо внести изменения в курс обучения. Поэтому только итоговая отметка отражает уровень обученности.

Анализ показал, что главными задачами обучения являются определение методов, переход от общего к частному, определяющий набор принципов учёбы, исправление методов обучения по принципу противоположной связи, оценивание итогов. Благодаря этому принципу период учебы приобретает

модульный характер, который состоит из отдельных единиц, имеющих различный смысл, но единую структуру.

Таким образом, образовательный процесс, основанный на строгих психолого-педагогических закономерностях дает возможность достигнуть определенных, существенных результатов.

Внимание к педагогической технологии в международной науке и образовательной практике возросло в XX-XXI вв. Стремительно начали определяться цели и задачи процесса обучения.

При формировании педагогических технологий научным подходом к оценке эффективности высшего образования является смещение ориентированной на педагога парадигмы образования [3, с. 25].

Это значит, что педагогическая технология обучения предлагает проект процесса обучения для преподавателей. Она отличается от обычных методических программ, устанавливающих строение и содержание работы преподавателя. «Педагогическая технология» является особым разделом педагогической науки.

Изучая труды российских и зарубежных ученых, мы видим, что оба подхода базируются на одинаковых методологических выводах одинаковых научных исследований. Они используют одни и те же формы, методы и средства обучения.

Технологический подход к обучению отличается тем, что:

- он точно направлен на поднятие положительного результата учебного процесса;
- он опирается на последние достижения науки и образования, предметные методы, способы нахождения более точных методов диагностики целей в обучении;
- он исходит из того, что самообразование превалирует над образованием и, соответственно, студент хочет получить больше знаний, чем ему дает преподаватель.

При применении технологической формы учебного цикла образовательного учреждения планируется переход от обучения, основанного единственно или в основном на передаче информации, к учебным занятиям и действиям, ориентированным как на настоящее, так и на будущее.

Одновременно трансформируется и содержание обучения в высшем учебном заведении. Метод проведения занятия и трактовки сообщения изменился благодаря введению информационных технологий.

Выводы. В итоге работы мы пришли к выводам, что для достижения одной и той же педагогической цели могут использоваться различные педагогические технологии, которые различаются по траекториям достижения этой цели, то есть различные формы, методы и средства обучения, используемые в их рамках.

Более действенный результат достигается обучаемыми при применении аудиовизуального способа образования. Наглядная иллюстрация с применением представлений на проекторах помогает студенту понять проект лучше, так как некоторые из этих изображений увлекательны и кажутся знакомыми для студента. Зрительная память выше и поэтому студенты запоминают визуальные иллюстрации проще, чем текст. Для решения поставленных задач применялись методы методологической, психолого-педагогической, научно-технической литературы по проблеме исследования. Ее результат вносит вклад в развитие теоретических и практических основ профессионального обучения студентов вузов.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
2. К.М. Левитан Юридическая педагогика: учебник — М.: Норма, 2007. - 432 с.
3. Логвинов И.И. Моделирование процесса распознавания рукописных текстов. - М., 1990. – 412 с.
4. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. № 12. - М., 2002. - С. 2-6.
5. Степанов А.Н. Информатика. - Санкт-Петербург: Питер, 2004. - 684 с.
6. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4620/97_17-120.pdf?sequence=1
7. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. - М., П-Центр, 2009. - 240 с.
8. Зуева И.Е. Коммуникативно-ориентированная методика обучения младших школьников лексической стороне речи (на материале немецкого языка): дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. - Нижний Новгород, 2009. – 239 с.
9. Яменко О.П. Информационно-коммуникационные технологии в среде дистанционного образования // Современные проблемы науки и образования. – М., 2013. – № 4. – 120 с.

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Югова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ЗДОРОВОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Авторы рассматривают жизнестойкость как базовый концепт языковой картины мира здорового человека, анализируют уровень информированности студентов о проблемах жизнестойкости, обосновывают необходимость формирования жизнестойкости в процессе обучения в вузе, задействуя педагогический потенциал дисциплин гуманитарного цикла, а также дают рекомендации, связанные с обучением жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость, стрессоустойчивость, профессиональное образование, языковая картина мира здорового человека, позитивное образование.

Annotation. The authors consider hardiness as a basic concept of the linguistic world view of a healthy person, analyze the level of students' awareness of hardiness issues, justify the need to develop hardiness at the university, using the pedagogical potential of the humane disciplines, and also give recommendations related to forming hardiness.

Keywords: hardiness, stress resistance, linguistic world view of a healthy person, vocational education, positive education.

Введение. Получение высшего образования молодыми людьми является важным этапом становления личности, в это время расширяется мировоззренческий и научный кругозор, совершенствует интеллект. Именно на этом этапе происходит становление молодых людей как будущих специалистов. Отмечено, что студенты неизбежно испытывают различные трудности, которые могут быть связаны с множеством различных причин, связанных как с обучением в вузе, так и с личностными факторами студента [10]. Неотъемлемой составляющей данного процесса является возрастающая нагрузка на нервную систему и высшую нервную деятельность обучающихся.

Г.В. Ванакова, Е.Ю. Чернякевич и др в своих исследованиях отмечают, что позитивные и негативные жизненные события влияют на активность личности в преодолении трудностей, в том числе возникающих в ходе учебной деятельности. Многие студенты оказываются подвержены депрессии, соответственно, этот процесс дается им гораздо труднее. В это время происходит множество событий, вызывающих потребность в психологической поддержке молодых людей, испытывающих жизненные трудности, соответственно важными и требующими дополнительных исследований становятся проблемы формирования жизнестойкости обучающихся [1, 9]. Именно в этом возрасте важно научиться бороться со стрессом с помощью своих личностных качеств и сформировать здоровое отношение к себе и окружающей действительности. Успешность учебной деятельности обусловлена оптимистическим стилем объяснения событий, позитивным умонастроением, ощущением собственного благополучия, при котором студент в состоянии реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать. Склонность видеть во всех жизненных событиях положительные стороны, верить в успех, в счастливый исход любого начинания и конечное благополучие является важным фактором, влияющим на учебную мотивацию, успешность обучения студентов в высших учебных заведениях. В данном случае речь идет об одной из разновидностей картины мира, которую можно выделить на основании трехкомпонентной парадигмы: субъект, объект и результат познания. Так, с точки зрения специфики субъекта выделяется три типа картин мира: 1) по возрастному признаку выделяется картина мира взрослого человека и детская картина мира; 2) на основании признака психического здоровья или наличия отклонений в развитии психики человека рассматривается картина мира здорового человека и психопатологическая картина мира; 3) по хронологическому признаку выявляется архаическая и «цивилизованная» картины мира. С точки зрения охвата действительности как объекта осмысления выделяется целостная и локальная картины мира. С точки зрения характеристики «формы изображения» могут описываться следующим образом: одинаковыми ли «глазами», с одной ли пространственной позиции смотрят на мир субъекты; как изображается мир – гомогенно или гетерогенно [6, С. 9-47.] Носителем картины мира выступает человек, а экспонируется картина мира в языке, жестах, произведениях искусства и т.п. Языковая картина мира проявляет себя в речи, отображая «образ мира», и определяет «тезаурус», или лингво-когнитивный уровень структуры языковой личности, по Ю.Н. Караулову [4]. Языковая картина мира здорового человека, соответственно, представляет действительность, отраженную в языке и передаваемую с помощью единиц языка разных уровней, и посредством единиц языка отражает состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Для того, чтобы будущий специалист смог самореализоваться в своей деятельности, необходимо быть готовым к постоянному самоизменению, иметь внутреннюю личностную ответственность за собственное здоровье, обладать способностью жить в согласии с самим собой, знать приемы самовосстановления, уметь преодолевать нежелательные состояния, уметь восстанавливать свою работоспособность, устранять последствия профессионального утомления, предупреждать возможные личностные деформации в своей профессиональной деятельности, исключить из своей жизни саморазрушающиеся стратегии поведения. Для решения всех перечисленных задач необходимо формировать жизнестойкость у молодого поколения как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, как элемент «образа мира».

Жизнестойкость личности дает возможность признать возникающие проблемы, а не отрицать их. С ее помощью молодой человек способен мужественно принять стрессовую ситуацию и даже извлечь из нее

пользу. Учитывая тот факт, что мы не всегда можем повлиять на ход событий, то жизнестойкость в ряде критических случаев положительно сказывается на саморазвитии.

Целью нашей работы являлось изучение уровня информированности студентов о проблемах жизнестойкости, обоснование необходимости формирования жизнестойкости (как системы убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром на основе преобразования жизненных событий в новые возможности вопреки внешним давлениям) и, как следствие, формирование языковой картины мира здорового человека в процессе обучения в вузе, где непосредственно происходит становление профессиональной языковой личности студента.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (теоретический анализ и конкретизация), методы графического изображения результатов, метод анкетирования.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись студенты Уральского государственного педагогического университета и Уральского государственного юридического университета. В анкетировании приняли участие 97 респондентов (средний возраст 18 ± 0,5 лет).

Исследование проблемы проводилось в три этапа.

На первом этапе осуществлялся анализ отечественных и зарубежных литературных источников по изучаемой проблеме.

На втором этапе определялась база для проведения эксперимента, проводилось анкетирование студентов по вопросам информированности и личного отношения к вопросам формирования жизнестойкости, осуществлялась обработка полученных результатов. Разрабатывались рекомендации по формированию жизнестойкости и развитию языковой картины миры здорового человека, в рамках обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а именно: определялись цели и задачи обучения, содержание обучения, отбирались наиболее эффективные методы и средства обучения.

На третьем этапе оформлялись выводы и составлялись рекомендации.

Так как одной из базовых психофизиологических характеристик является именно жизнестойкость, как система убеждений человека о себе и мире, которая способствует успешному совладанию со стрессом и разными жизненными ситуациями, современная высшая школа призвана расширить кругозор, формируя планомерное представление о мире, а также помочь научиться решать конкретные жизненные проблемы, применяя полученные знания и умения [12]. Успешность протекания и усвоения этого процесса напрямую зависит от целеполагания преподавателей, их профессионально-предметной и профессионально–личностной компетентности, а также от образовательной среды, в которой протекает учебный процесс. Поскольку обучение предполагает не только приобретение новых знаний, но и становление собственного взгляда на мир, моральных и нравственных норм, то есть формирование собственной картины мира, нам представляется важным рассмотрение проблемы формирования жизнестойкости студентов именно в многокомпонентной образовательной среде вуза.

Формирование жизнестойкости в профессиональной деятельности рассматриваются также и в аспекте феноменологии жизнестойкости во взаимосвязи с направленностью личности, учитывая тот факт, что жизнестойкость является системным психическим свойством, которое формируется в процессе персоно- и профессиогенеза личности. Имеются исследования личности медицинских работников, наиболее значимым компонентом жизнестойкости которых является развитая способность уверенного профессионального и жизненного поведения, убежденность в контролируемости жизни. В персоногенезе наибольшего уровня жизнестойкость достигает в период жизненной и профессиональной зрелости (стаж профессиональной деятельности 11-15 лет) [7]. То есть следует отметить, что проходит значительное время прежде, чем произойдет формирование жизнестойкости в сфере профессиональной деятельности после окончания учебного заведения.

Жизнестойкость рассматривается как ключевой ресурс преобразования жизненных событий в новые возможности вопреки внешним давлениям. Концепт «жизнестойкость» как элемент языковой картины мира здорового человека определяет отношение к стрессу: позволяет преобразовывать стрессогенные жизненные события в новые возможности, характеризует стремление студентов сохранять личностные ценности, входящие в ядро личности, а такой аспект концепта «жизнестойкость», как психологическая живучесть и расширенная эффективность, связан со способностью студентов изменять менее устойчивые личностные ценности в зависимости от ситуации [5].

Учитывая имеющиеся проведенные исследования по данному вопросу, основной задачей нашего исследования было выявление уровня осведомленности студентов по вопросам формирования жизнестойкости, а также запроса необходимости и возможности формирования жизнестойкости в процессе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла.

В результате проведенной работы получены следующие результаты:

На вопрос: Знакомо ли вам понятие «жизнестойкость» положительно отвечают 74 % студентов, не знают о таком понятии 5% и 20% респондентов не задумывались над этим вопросом (рисунок 1).

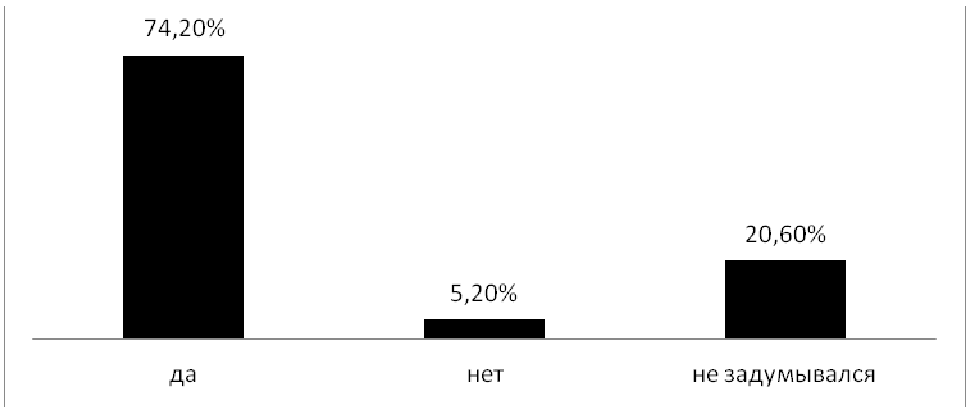


Рисунок 1. Уровень информированности о понятии «жизнестойкость»

Анализируя ответы на вопрос «Как Вы считаете, необходимо ли формировать жизнестойкость (как ключевой ресурс преобразования жизненных событий в новые возможности вопреки внешним давлениям) в процессе обучения в вузе, когда непосредственно происходит становление специалиста и закладываются основы профессиональной деятельности?». Утвердительно отвечают 85% обучаемых, нет 8%, не задумываются над будущими рисками внешнего давления жизненных обстоятельств 7% респондентов (рисунок 2).

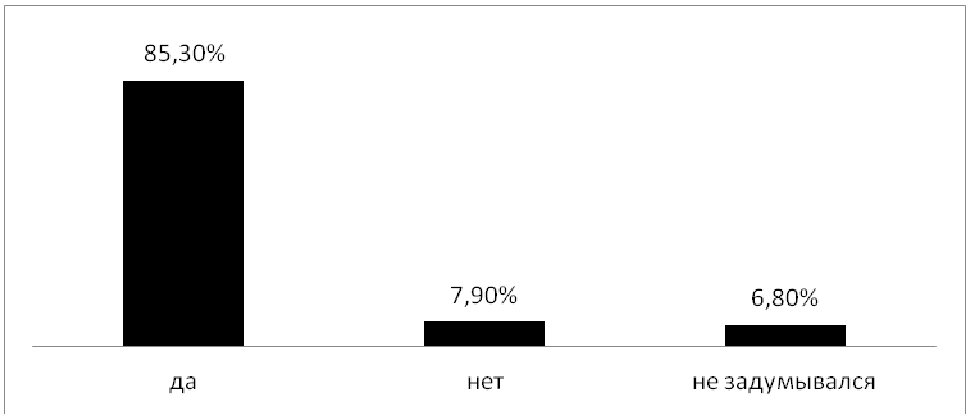


Рисунок 2. Отношение к формированию жизнестойкости в процессе профессиональной подготовки

При рассмотрении вопроса «Как Вы считаете, выбранный Вами выигрышный жизненный сценарий позволяет брать ответственность за свои действия и воспринимать ситуацию как некое испытание, из которого возможно вынести новый опыт, знание?» получены следующие результаты. Уверены в правильности сделанного выбора 78% студентов, не задумывались над этим около12%, оставшиеся учащиеся отрицательно отвечают на поставленный вопрос (рисунок 3).

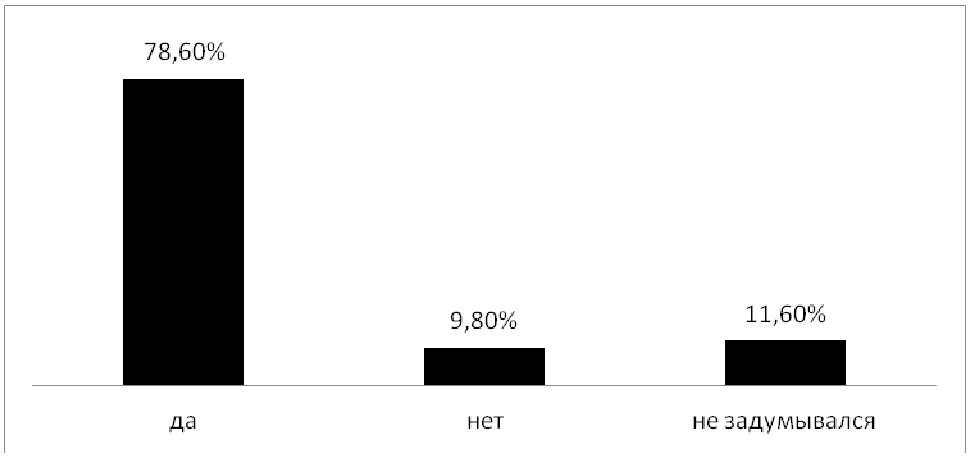


Рисунок 3. Оценка студентами уровня ответственности за свои действия

На вопрос «Как Вы считаете, следует ли развивать у студентов во время обучения в вузе способность уверенного профессионального и жизненного поведения и убежденность в контролируемости жизни, умение принимать на себя риски?» получены следующие ответы да – считают 86% студентов, нет примерно 9% и не задумывались над этим 5 % опрошенных (рисунок 4).

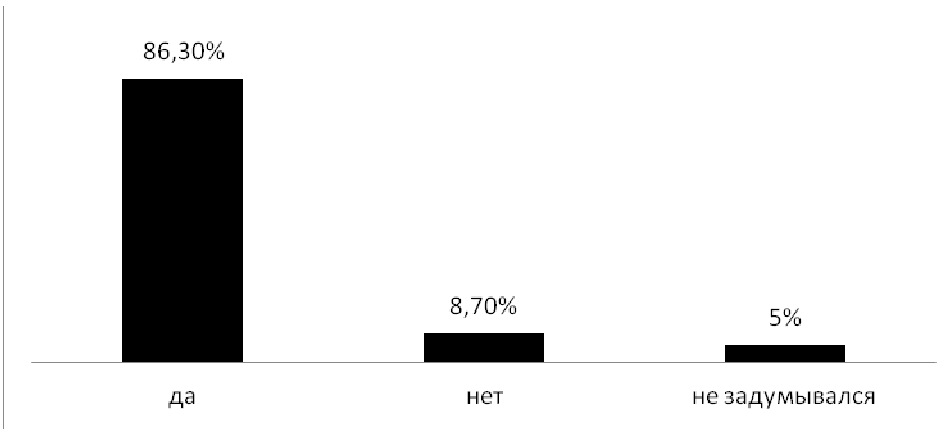


Рисунок 4. Оценка необходимости контроля жизненной ситуации и умения принимать на себя риски

При ответе на вопрос «Как Вы считаете, какие учебные дисциплины способствуют формированию жизнестойкости?» почти половина студентов считает, что это дисциплины профессионального цикла, около 40% студентов считают, что это дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла; оставшиеся высказывают мнение, что такими дисциплинами являются информационно-правовые или вообще отсутствуют при обучении в вузе (рисунок 5).

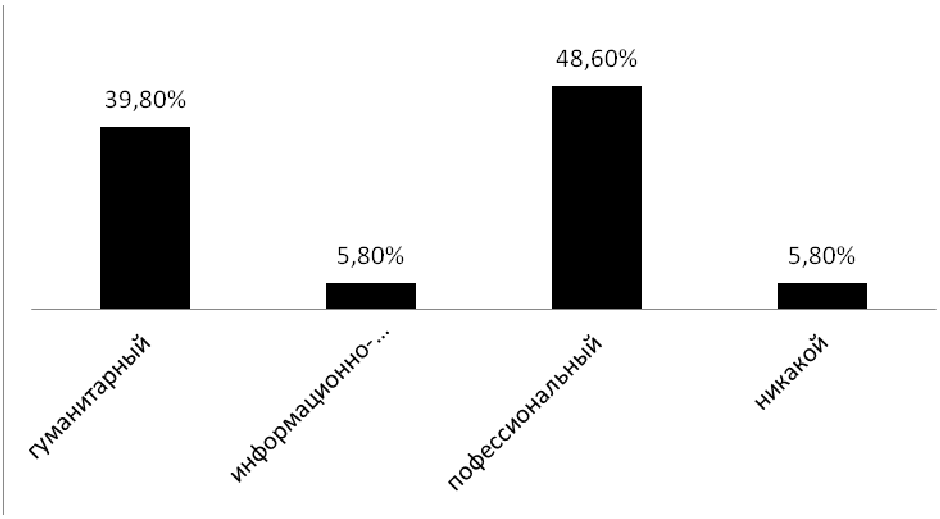


Рисунок 5. Циклы дисциплин, формирующих жизнестойкость

Следует отметить и социальный состав опрашиваемой аудитории: студенты из семей рабочих составляют 31%, служащих – 23,2%, предпринимателей – около 13%, военнослужащих – 7% и с неодинаковым социальным статусом родителей 24% (рисунок 6).

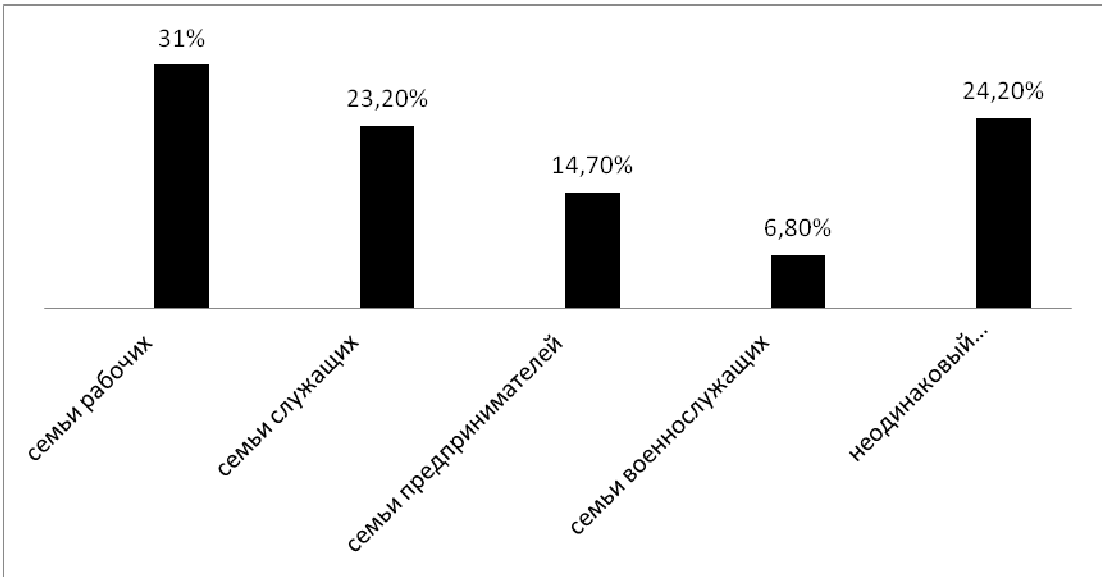


Рисунок 6. Социальный статус семей респондентов

Процесс «погружения» в профессию в высшем учебном заведении начинается с первого курса, где будущие специалисты начинают изучать дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла, которые, в свою очередь, обязательно носят профессионально-ориентированный характер. К дисциплинам вышеупомянутого цикла относятся и следующие два учебных предмета (в соответствии с ФГОС): «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности». На современном этапе стратегической целью обучения иностранным языкам является развитие языковой личности, что и задает тон всему процессу иноязычного образования. О глубоком потенциале обучения иностранным и родному языкам и о значимости изучения языков свидетельствуют слова В. фон Гумбольдта: «Все вообще отношения человека ко внешним предметам обусловлены тем, как эти предметы представляются ему в языке» [13, С. 59-60].

При изучении иностранного языка цели обучения реализуются «во взаимосвязи с уровнями языковой личности и в двухплановом единстве: 1-й план – аутентичная языковая личность (пониманию которой через тексты мы обучаем), 2-й план – вторичная (удвоенная) языковая личность (которую мы в процессе обучения формируем») [8, С. 17]. Термин «вторичная языковая личность» вводится в методику преподавания иностранных языков И.И. Халеевой в начале 90-х годов 20 века и означает определенную конкретизацию общего понятия языковой личности в сфере межкультурной коммуникации и лингводидактики. Понятие вторичной языковой личности построено на идее, что в основе иноязычной коммуникации, характерной для определенной лингвокультурной общности, лежит другая картина мира, раскрытие которой при обучении иностранным языкам обеспечивает проявление у обучаемых особенностей вторичной языковой личности, а следовательно, успешность овладения другим языком и стоящей за ним культурой. [11], другими словами, вторичная языковая личность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность [3]. Речь в данном случае идет о тезаурусе, что вполне закономерно, поскольку «языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы, и первый уровень (после нулевого) ее изучения – выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе» [4, С. 36].

Выводы. Жизнестойкость предполагает глубокое понимание жизненных процессов и поскольку «наше миропонимание находится в плену у языковой картины мира» [2], то без серьезной работы с любыми текстами культуры, поскольку главными компонентами языковой картины мира считаются концепты и общие смысловые категории языка, это не представляется возможным. Учитывая, что суть жизнестойких убеждений составляет система мировоззрения о мире, о человеке и об отношении человека и мира, то именно образовательная среда, в которой протекает учебный процесс, содержание обучения и методическое обеспечение конкретных учебных дисциплин, являются одними из основных составляющих, необходимых для успешного формирования картины мира.

Жизнестойкость позволяет укрепить волю человека. Тезис о том, что жизнестойкость есть ресурс устойчивости к стрессам, представляется достаточно глубоким, поэтому обучение жизнестойкости – это сложная педагогическая задача, решение которой в вузе возможно при комплексном подходе. Результаты нашего исследования показали, что студенты, осознавая значимость формирования жизнестойкости в процессе обучения в вузе, считают, что учебные дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла и профессионального цикла могут выступать средством решения этой задачи. Задействовать потенциал учебной дисциплины не только для передачи определенной суммы знаний и развития умений и навыков, а также для воспитания будущего специалиста – основная задача современного педагога. Учебные дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции» обладают педагогическим потенциалом, направленным на развитие языковой картины мира здорового человека, за счет содержания дисциплины и методического сопровождения. Ролевые игры помогают реконструировать возможные стрессовые ситуации в квазипрофессиональной деятельности и проигрывать возможные варианты выхода из них. Применение учебной дискуссии через обсуждение проблем, связанных с формированием жизнестойкости, дает возможность сформулировать и переосмыслить свое отношение к жизненным ситуациям.

Рекомендацией, не связанной с обучением иностранному языку, является организация повышения квалификации преподавателя-предметника по вопросам смыслообразующих конструктов здорового образа жизни и формирования жизнестойкости.

Представленная работа вносит вклад в развитие научного знания о природе адаптационных ресурсов личности, формировании жизнестойкости у студентов вуза, и заявляет о возможности формировании языковой картины мира здорового человека через гуманитарные и социальные дисциплины.

Литература:

1. Ванакова Г.В. Осмысление студентами понятия «жизнестойкость» Вестник Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии. 2009. № 1 (2). С. 45-52
2. Габбасова А.Р., Фаткуллина Ф.Г. Языковая картина мира: основные признаки, типология и функции // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9954 (дата обращения: 28.06.2019)
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю.Н. Караулов – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Климов, А.А. Жизнестойкость и ее взаимосвязь с личностными ценностями студентов. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2011. № 2. 14-23.
6. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М: Наука, 1988. – С. 9-47.
7. Стецишин, Р.И. Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. № 7. 189-190.
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков): автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02; 10.02.19 / Воен. ин-т.- Москва, 1990. - 36 с.
9. Чернякевич Е.Ю., Ахматова С.Х. Оптимизм и жизнестойкость в учебной деятельности студента. Вестник современных исследований. 2018. № 4.2 (19). С. 141-143.
10. Югова, Е.А. Рациональная организация учебного процесса как условие формирования здорового образа жизни студентов. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 6. 168 – 176.
11. Языковая_личность. http://communication_psychology.academic.ru/ 1099/ (дата обращения: 28.06.2019)
12. Evald F. Zeer, Elena A. Yugova , Natalia P. Karpova & Olga V. Trubetskaya. Psychological Predictors of Human Hardiness Formation. International journal of environmental & Science education. 2016. Volume 11. pp. 7035-7044
13. Humboldt V. Gesammelte Werke. Berlin. 1848. Bd. 6.

Педагогика

УДК 372.881.1

магистрант Ющенко Юлия Густавовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье проведен анализ интонационных характеристик речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изучены основные подходы к определению структурных составляющих интонационной стороны речи. На основе анализа теоретических источников раскрыты особенности нарушений интонационных характеристик речи, представлены результаты исследования уровня сформированности интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: интонация, интонационные характеристики, просодические компоненты, темп речи, тембр, логическое ударение, мелодика, ритм, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article analyzes the intonation characteristics of speech in preschool children with a general underdevelopment of speech. The main approaches to determining the structural components of the intonation aspect of speech are studied. Based on the analysis of theoretical sources, the features of violations of the intonation characteristics of speech are revealed, the results of a study of the level of formation of the intonation aspect of speech in preschoolers with a general speech underdevelopment are presented.

Keywords: intonation, intonation characteristics, prosodic components, rate of speech, timbre, logical stress, melody, rhythm, general underdevelopment of speech.

Введение. Интонационная сторона речи является основным фонетическим средством оформления речевого высказывания. По мнению И.В. Чепуриной, интонация является «важнейшей составляющей звучащей устной речи, способом оформления любого слова либо сочетания слов в предложении, способом уточнения его экспрессивно-эмоциональных оттенков и коммуникативной сущности». Интонация – это одно из средств выражения субъектом речевой деятельности своих эмоций. Естественно, что при недоразвитии интонационной стороны речи коммуникативное взаимодействие осложнено, не приводит к ожидаемому результату, что может спровоцировать возникновение ситуаций, при которых общение не складывается либо полностью прерывается [6].

Интонация играет одну из важнейших ролей в реализации коммуникативной функции речи, именно с ее помощью человек может не только передать свое эмоциональное настроение, богатство и разнообразие информации, но и воспринимать эмоциональные оттенки речи других людей и, на основе этого восприятия, реагировать соответствующим образом. Н.Д. Светозарова к функциям интонации относит: передачу эмоционального смысла высказывания и его оттенков; отображение уровня связи между фоноабзацами,

фразами и синтагмами; формирование и деление речевого высказывания на смысловые единицы; оформление высказывания; передачу отношений между компонентами интонационных единиц. О.С Ахманова в понятие «интонация» включает такие просодические компоненты как мелодику, логическое ударение, ритм, интенсивность, темп, тембр и пауза [3].

Изложение основного материала статьи. К началу обучения в школе, интонационная сторона речи здорового ребёнка приближается к норме, свойственной взрослому человеку. Однако, если ребенок по каким-либо причинам отстаёт от возрастной нормы в речевом развитии (в особенности в связи с наличием нарушения речи), то у него наблюдаются нарушения всех структурных компонентов интонационной стороны речи – мелодики, ритма, темпа и тембра речи, речевого дыхания и логического ударения.

В исследовании С.Ю. Шерстобитовой отмечается, что дети с недоразвитием речи испытывают сложности при интонационном оформлении произвольного высказывания, хотя спонтанная речь может быть более-менее выразительной [7]. В работах Н.Н. Белявской и Л.Н. Засориной, касающейся организации логопедической работы с дошкольниками с ОНР, отмечается интонационное однообразие их словарного запаса, состоящего из лепетных звукосочетаний и слов [2].

Результаты исследований М.В. Гординой и Н.Ю. Вахтиной указывают на различный временной период усвоения различных компонентов интонации. Так, мелодическая часть интонации постигается детьми самой первой, но до четырех лет имеет свои особенности: движение тона в процессе высказывания имеет неровности, сужен частотный диапазон, что не свойственно речи взрослого человека [3]. Темп речи у детей до четырех лет более замедлен, чем у взрослых. Различные типы интонации, по мнению О.И. Яровенко, усваиваются в возрасте четырех лет. На этом этапе у детей формируется мелодическое оформление высказывания, схожее с оформлением взрослого человека. В этот период речевого развития ребёнок научается использовать шёпотную речь. Высказывание становится более плавным, уменьшается количество ненужных пауз и повторов слов. Дошкольник овладевает интонационной выразительностью повествовательного высказывания по подражанию. К пяти годам возможности интонационной стороны речи считаются сформированными [8].

Е.А. Ларина изучала особенности нарушений интонационной стороны речи у дошкольников с ОНР. Выявленные автором недостатки интонационной стороны речи имели следующие характерные признаки: нечёткое восприятие и передача мелодических фразовых рисунков, логического ударения, слогоритмических и ритмических конструкций, неправильное употребление словесного ударения, ограниченные голосовые возможности, изменения темпо-ритмической организации речи в сторону замедления или ускорения. Кроме того, у дошкольников с ОНР, по мнению автора, наблюдаются не только сложности временного и мелодического оформления высказываний в экспрессивной речи, но также и нарушения восприятия интонации. Дошкольники с ОНР испытывают затруднения в словесной интерпретации результатов восприятия как контрастных (грусть и радость, осуждение и одобрение), так и похожих семантических значений интонационных рисунков высказываний (грусть и жалоба, просьба и приказ, гордость и радость) [5].

В рамках заявленной проблемы нами было проведено исследование в целях определения особенностей интонационной стороны речи дошкольников с ОНР. В нем приняли участие 30 дошкольников с ОНР (экспериментальная группа) и 30 детей с нормативным речевым развитием (контрольная группа). Возраст детей 5-6 лет. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад № 466 «Жемчужинка», МАДОУ «Детский сад № 39» и МБДОУ «Детский сад № 61» г. Нижнего Новгород. Отбор участников экспериментальной группы осуществлялся в соответствие с логопедическим заключением об уровне речевого развития дошкольников. По данным исследованных речевых карт, речь дошкольников с ОНР характеризуется следующими особенностями:

1. Сложные в плане артикуляции звуки заменяются на простые по артикуляции, к примеру: вместо [ш], [с] - [ф], вместо[л], [р] - [й], [ль], вместо – глухих - шипящие (фрикативные) и свистящие заменяются звуками д], [дь], [т], [ть]. Вместо двух либо нескольких артикуляционно сходных звуков произносится неотчетливый средний звук, вместо [с] и [ш]— мягкий звук [ш], вместо [т] и [ч] – что-то среднее вроде смягченного [ч]. Данные замены обусловлены недостаточной сформированностью фонематического слуха или же различные его нарушения.

2. Отдельные звуки изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они заменяются другими либо отсутствуют. В некоторых случаях дети одно и то же слово в разном смысловом контексте либо при повторении произносят по разному. Бывает, что звуки одной фонетической группы заменяются, а другой – произносятся неправильно.

3. При развитой артикуляции дети не различают звуки, которые относятся к различным фонетическим группам; не могут правильно определить последовательность звуков в слове.

Необходимо отметить, что наличие речевого дефекта обусловливает также и нарушения в развитии эмоциональной сферы. Это проявляется в снижении памяти, имеет место неустойчивость внимания. Замедленны процессы мышления. Большая часть детей экспериментальной группы малообщительна, им присуща безынициативность, вялость. Внешне большинство детей отличается астеническим типом телосложения. Наряду с общей слабостью была диагностирована низкая двигательная активность, сниженная скорость движений, недостаточная их координация, моторная неловкость. По словесной инструкции большинство движений не удаются. Лексический запас низкий, выявлено отставание в усвоении грамматического строя родного языка, в особенности заметны ошибки в монологической речи. Процесс перехода диалогической формы речи к контекстной у детей экспериментальной группы происходит с трудом. Интонация в предложениях отсутствует, знаки препинания интонационно также не соблюдаются. Часто возникают сложности в определении начала и конца предложения. Быстрый и замедленный темп прочтения дети с ОНР различают плохо. Обладая полноценными предпосылками для овладения соответствующими возрасту мыслительными операциями, дошкольники с ОНР значительно отстают в развитии словесного и логического мышления, без специального обучения с большим трудом овладевают анализом и синтезом, обобщением и сравнением [1].

Для исследования интонационной стороны речи дошкольников с ОНР была использована методика, разработанная О.И. Лазаренко. Автор предлагает диагностировать следующие показатели интонационной выразительности речи [4]:

- восприятие и воспроизведение интонации;

- восприятие и воспроизведение логического ударения;
- изменение голоса по силе и высоте.

В ходе исследования навыка восприятия интонации, нами были получены следующие результаты: дошкольники экспериментальной группы справились с заданием несколько хуже, чем контрольная группа детей. Высокий уровень восприятия интонации показали 37% дошкольников с ОНР, средний – 33%, низкий уровень выявлен у 23% дошкольников, 7% испытуемых не справились с заданием, показали очень низкий уровень.

В контрольной группе дети лучше справились с заданием: высокий уровень выявлен у 57% испытуемых, 30% дошкольников показали средний уровень, низкий уровень выявлен у 13 % детей. В данном задании основную сложность у дошкольников с ОНР вызвала дифференциация вопросительной и частично восклицательной интонации. С повествовательными предложениями все дети справились.

С заданием по обследованию воспроизведения интонации дошкольники контрольной группы справились на высоком уровне: 53% испытуемых показали высокий уровень, 33% – средний, 14% показали низкий уровень. В экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 33% испытуемых, средний – у 43% дошкольников, низкий – у 17%, не справились с заданием 7% испытуемых.

Обследование восприятия логического ударения вызвало большие трудности у дошкольников экспериментальной группы. Так, высокий уровень показали 30% дошкольников с ОНР, средний – 37%, низкий уровень выявлен у 23% испытуемых, не справились с заданием 10%.

При выполнении заданий на воспроизведение логического ударения много ошибок допускали испытуемые обеих групп. В контрольной группе высокий уровень показали 26,7% дошкольников, средний – 50%, низкий –23,3% испытуемых. Результаты экспериментальной группы несколько хуже: высокий уровень выявлен только у 10% испытуемых, средний – у 40% дошкольников, низкий уровень показали также 40% детей, 3 дошкольника (10%) с заданием не справились. Обследование воспроизведения логического ударения показало, что у дошкольников с ОНР наблюдается несформированность умения изменять интонационную окраску предлагаемых предложений, которое проявляется в повторении одного и того же интонационного рисунка, произнесенного ведущим, в основном повествовательного.

Обследование модуляций голоса по силе показало следующие результаты: в экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 13% испытуемых, средний – у 43% детей, низкий уровень показали 44%. В контрольной группе с данным заданием справилось большинство детей: высокий уровень показали 53% испытуемых, средний – 47%. Низкий уровень не выявлен. При выполнении данного задания у дошкольников с ОНР была выявлена характерная особенность: при любой предлагаемой ситуации звуки были одинаковой силы: или слишком тихие, или монотонные, невыразительные. То есть, голос испытуемых экспериментальной группы недостаточно модулирован: слабый по силе, тихий и монотонный, воспроизведение отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса, оказалось трудновыполнимым для большей части дошкольников с ОНР.

Задания на воспроизведение тембра голоса дошкольники контрольной группы выполнили задание на высоком уровне. В экспериментальной группе дети допускали много ошибок, показали в основном низкий уровень выполнения. Справились с заданием только 27% дошкольников, 36% показали средний уровень, у 34% выявлен низкий уровень, один ребенок отказался от выполнения задания.

Выводы. Исследование состояния интонационной стороны речи у дошкольников с ОНР выявило значительное отставание их в этом плане от детей с нормативным речевым развитием. При выполнении всех заданий был выявлен ряд характерных ошибок:

- несформированность умения изменять интонационную окраску предлагаемых предложений, которое проявляется в повторении одного и того же интонационного рисунка, произнесенного ведущим, в основном повествовательного;
- сложности в идентификации интонационных оттенков речи, часто допускались ошибки в определении вопросительного и восклицательного предложения;
- неумение воспроизводить предложение с логическим ударением по образцу, изменять логическое ударение в одном и том же предложении;
- неспособность передать эмоционально окрашенные интонационные моменты, преобладание в высказываниях повествовательной интонации; сложности переключения с одного типа интонации на другой, так называемое застревание на одной интонации;
- сложность к изменению интонационной окраски предложений, проявляющаяся в повторении интонационного , произнесенного ведущим.

У дошкольников с ОНР заметно страдает интонационно-выразительная окраска речи, нарушена способность модулировать голос по высоте и силе, дети не могут правильно отражать предлагаемые звуки в речи, воспроизведение отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса, оказалось трудновыполнимым для большей части дошкольников с ОНР. Сама речь детей невыразительна и монотонна. Из-за несформированности речевого слуха и речевого внимания, у дошкольников с ОНР нарушены все основные интонационные стороны речи. Наблюдаются также сложности не только временного и мелодического оформления высказываний в экспрессивной речи, но и нарушения восприятия интонации.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтверждает разнообразие проявлений интонационных расстройств у дошкольников с ОНР. Отмечаются нарушения всех структурных компонентов интонационной стороны речи – мелодики, ритма, темпа и тембра речи, речевого дыхания и логического ударения. Выявленные нарушения отличаются стойкостью и разнообразием проявления, поэтому для их устранения необходима целенаправленная коррекционная и развивающая работа. Поскольку дети узнают окружающий мир с помощью эмоций и движений, в качестве коррекционного метода по преодолению интонационных расстройств в последнее время во многих дошкольных учреждениях используются речедвигательные упражнения с элементами психогимнастики.

Литература:

1. Артемова Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е.Э. Артемова, - Москва, 2005. - 156 с.
2. Белявская Н.Н., Засорина Л.Н., Макарова Н.Ш. Учим ребенка говорить: здоровьесозидающие технологии. М.: Сфера, 2015. – 277 с.

3. Бочарникова Н. С. Особенности развития просодии у детей с общим недоразвитием речи различного генеза // Научно-методический электронный журнал ««Концепт». - 2016. - № 8.
4. Жулина Е.В., Архипова М.В. К вопросу о развитии просодики / Е.В. Жулина, М.В. Архипова. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 102-108.
5. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 64 с.
6. Ларина Е.А. Формирование интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в структуре коррекции нарушения письма: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Ларина Е.А. - Екатеринбург, 2007. - 250 с.
7. Чепурина И.В. Стимулирование речевого развития детей раннего возраста как средство логопедической профилактики / И.В. Чепурина // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. Науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 69-72.
8. Шерстобитова С.Ю. Комплексное сопровождение детей 3-5 лет с речевыми нарушениями: диагностика, планирование, рекомендации, конспекты занятий, лингвистический материал / С.Ю. Шерстобитова. - Волгоград: Учитель, 2014. – 240 с.
9. Яровенко О.И. Становление интонационной системы языка у детей младшего школьного возраста / О.И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребёнком: сб. науч. тр. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2013. - 74 с.

Психология

УДК 159.922
кандидат психологических наук, доцент Данилова Таисия Николаевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
студентка Храмеева Татьяна Викторовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ К АДЮЛЬТЕРУ У КРЫМСКИХ ТАТАР: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В публикации описываются результаты психологического исследования субъективного отношения к адюльтеру у мужчин и женщин крымскотатарской национальности. Осуществляется интерпретация полученных психодиагностических материалов по методике Тематического Апперцептивного Теста. Представлены данные о психологических различиях в специфике отношения к измене у мужчин и женщин крымскотатарской национальности.
Ключевые слова: адюльтер, проекция, субъективное отношение, ревность, сознание.
Annotation. The publication describes the results of a psychological study of the subjective attitude towards adultery in men and women of Crimean Tatar nationality. The interpretation of the obtained psychodiagnostic materials by the method of the Thematic Apperceptive Test is carried out. The data on psychological differences in the specificity of attitudes towards treason in men and women of Crimean Tatar nationality are presented.
Keywords: adultery, projection, subjective attitude, jealousy, consciousness.

Введение. Психологическое исследование проблемы измены как междисциплинарного и кросскультурного феномена, зачастую выступающего переломным и кризисным моментом функционирования супружеских и семейных отношений, привлекает к себе внимание представителей из различных областей знания. Это, прежде всего, аспекты данного феномена из мифологии, философии, психологии, литературы, а также, медицины, социологии и т. д. Пристальный интерес исследователей к данной интересующей всех проблеме не случаен, так как проблема переживания человеком «факта предательства» (как часто именуют адюльтер) никогда не теряла своей актуальности. Ее практическая значимость для психологии очевидна, так как обусловлена самой человеческой жизнью, спецификой межличностных отношений, в частности отношений между самыми близкими людьми - супругами. Злободневность обусловлена тем, что измена, лишая субъекта, которому изменили, лишает его внутренней опоры на другого, и негативно влияя на «Я» - концепцию «потерпевшего», актуализирует наиболее чувствительные сферы его психической и личностной организации. Переживание последствий измены иногда приводит мужчин и женщин к глубинному переосмыслению собственных ценностей и смыслов. Зачастую приоткрывает иллюзии не только в отношении семейной жизни, но и вскрывает скрытые проблемы, касающиеся многих важнейших характеристик человеческого существования. В особенности данная проблематика значима для современных практических психологов-консультантов, клинических психологов, психотерапевтов и психиатров.

В психологической литературе, несмотря на имеющиеся сведения [1; 2; 7] редко можно встретить информацию относительно описания психологических различий в отношении к данной проблеме у представителей разных этносов.

Последнее наиболее актуально именно сейчас, в начале двадцать первого столетия, когда многие проблемы ранее свойственные только представителям рафинированных, цивилизованных государств (европейских развитых стран) уже стали проявляться повсеместно и успели приобрести свой неповторимый этно-национальный и соответственно этому культурно-психологический оттенок. Адюльтер, быстро ставший социальным паллиативом в лишившихся духовной защиты Европе и Америке 60-70-х годов, в данное время становится существенной проблемой в странах традиционно религиозных [3].

В научной литературе довольно подробно описаны (в минимальном объеме) психологические реакции человека на ситуацию измены, ее возможные исходы (З. Фрейд, М. Кляйн, и другие глубинные психологи) [4; 8], зависимость переживания от различных переменных: личностных особенностей, установок, психических состояний, и.т.д. Однако мало информации необходимой для решения практических аспектов,

например, в плане оказания психологической помощи супругам в контексте этнических, этнокультурных и этно-психологических аспектов этого феномена.

Процесс переживания психической травмы (каковой в большинстве случаев и становится измена) во многом обусловлен семантикой (значением) субъективно и, как правило, неосознанно наделяемой самим субъектом переживающим измену. В структуре же этого субъективно переживаемого значения (значения для себя по А.Н. Леонтьеву [5; 6] содержаться и «коллективные смыслы» представляющие этнопсихологический компонент. Он выражается в определенных мотивах, установках и других переменных, детерминация которых имеет этнонациональный психологический характер. Одна и та же ситуация может иметь различное значение для людей представляющих различную религиозную конфессию, различные этнокультурные особенности и традиции.

Таким образом, несмотря на некоторое внимание, уделяемое межличностным отношениям мужчины и женщины, в настоящее время наименее изученной остается проблема этнического и этнокультурно-психологического параметров адюльтера как феномена.

Все вышеописанное обусловило проведение эмпирического исследования предметными сферами, которого явились психологические особенности отношения к адюльтеру у представителей крымскотатарской национальности.

Соответственно целью было выявление и описание специфики отношения к адюльтеру у крымских татар.

В процессе проведения исследования, на одном из этапов которого применялась методика «Тематического апперцептивного теста» Г. Мюррея (использовались отдельные рисунки) была выдвинута для эмпирической проверки следующая гипотеза: отношение к адюльтеру у мужчин крымскотатарской национальности опосредовано самим фактом (поведенческий аспект) измены, а у женщин – субъективными переживаниями (эмоционально-чувственный аспект) сопровождающими данное событие в отношениях между мужчиной и женщиной.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняло участие 46 человек (в возрасте от 22 до 30лет), 23 мужчины и 23 женщины. Опыт супружеской измены имеют 28 респондентов, у 18 опыт измены отсутствует. Дифференциация выборок осуществлялась по этническому признаку. Специального дополнительного интервьюирования по анализу причин супружеской измены мы не проводили, однако часть испытуемых, в ходе проведения эксперимента спонтанно высказывалась о том, какие факторы её обуславливают и к каким последствиям это может привести. Исследование проводилось на базе психологического центра «Ориенс» (г. Симферополь).

В качестве одного из исследовательских приемов использовался, как отмечалось ранее, известный проективный метод ТАТ. Испытуемым предлагались отдельные картинки методики, специально отобранные авторами в соответствии с предметом и задачам исследования. Результаты селекции соответственно были одобренные экспертами (участвовали в таком качестве 5 докторов психологических наук и 10 кандидатов психологических наук). Далее каждым испытуемым индивидуально проводился ТАТ: на стол изображением вниз выкладывались картины, затем, в определенной последовательности таблицы показывались испытуемому. Использовалось по 10 картин. Работа начиналась с предъявления инструкции: «Я буду показывать Вам картины. Вы посмотрите на картину и, отталкиваясь от нее, составьте рассказик, сюжет, историю, Вы скажите, что по-Вашему, это за ситуация, что за момент изображен на картине, что происходит с людьми, что было до этого момента, в прошлом по отношению к нему, что было раньше, что будет после, что чувствуют и думают люди, изображенные на картине или кто-нибудь из них, их переживания, эмоции, чувства рассуждения, воспоминания, мысли.

Анализируя результаты ТАТ нужно отметить, что женщины чаще всего идентифицировали себя с персонажами картин по полу, возрасту и др. параметрам, что является условием эффективности проекции.

У 30% испытуемых проявляется гипертрофированное проявление измены в виде агрессии по отношению к лидирующему положению мужчин в обществе, т.к. женское стремление к власти, успеху, самостоятельности, манипуляции мужчинами (20%) подавлено, либо не реализовано в полной мере. Типичные высказывания: «Он чувствует власть над ней, но это не поможет ему добиться своего» 6GF, «Он не умеет общаться, пользуется положением, считает, что все должны ему подчиняться» 6GF, «Она одинока из-за него, нужно его проучить» 3GF. Преобладающей категориальной единицей в проективной методике является «стремление к превосходству». Понятия «желание нравиться», «стать известной», «самоуверенность», «успех и власть», «стремление к лидерству» встречаются практически у всех (90% испытуемых). В тоже время мы наблюдаем высокий отрицательный показатель единицы «уверенность в себе». 80% женщин указывают на неуверенность, слабость, безысходность, страх, отчаяние. Эти понятия используют в рассказах, отображающих межличностные отношения мужчин и женщин: 6GF, 10, 13MF, 4; и в таблицах, выявляющих стремление к профессиональному росту: 2, 12GF.

Самый высокий отрицательный показатель был обнаружен по, условно названной нами категориальной единице «социальный стереотип». Эта категория включает в себя высказывания: «жить, как меня учили я не хочу» - картинка 2, «ей хочется чего-то другого, но она должна так делать, потому что так заведено» - картинка 2, «она не хочет жить так, как мама, она будет профессионалом», «она не хочет быть просто домохозяйкой и растить детей, как делают большинство женщин» 12GF, «все должны видеть в ней королеву».

Эти данные свидетельствуют о том, что женщины стремятся к доминирующему положению в обществе, росту карьеры, достижению успехов в профессиональной деятельности. Но культурно исторически сложившийся в обществе стереотип жены-домохозяйки, оказывает влияние на их мировосприятие и образ жизни. Выявлено, что испытуемые стремятся разрушить сложившийся стереотип «мужчины-лидера» и «кормилец семьи». Сложившийся шаблон поведения, отношений мешает женщине самореализоваться: с одной стороны покладистая, заботливая хранительница «домашнего очага» - залог счастья, но роль лишь домохозяйки не устраивает ее. С другой - стремление к реализации своих способностей и возможностей в профессиональной сфере, быть наравне или превосходить мужчину.

Можно предположить, что в этом возрасте измена возникает в результате разочарованностью брачной жизнью, женщины боятся быть ненужной, отвергнуто, значительная часть браков «держится» на общей заботе о детях, общей жилой площади, имуществе и т.д. У женщин актуализируется потребность в нежности, ласке, заботе. Об этом свидетельствуют высокие положительные показатели по понятию «любовь». А как

отмечал В.А. Сысенко «Если подобные потребности не удовлетворяются, то сексуальность женщины резко снижается, а в большинстве случаев теряет для нее всякий смысл» [7, с. 113]. О вышеперечисленном свидетельствуют данные ТАТ «Скорее всего он, изменил ей, она отвергнута и беззащитна» 13FM, «Она чувствует себя брошенной, чужой, но ему она не нужна. Возможно, у него появилась новая женщина». Известно, что любовь, проявляется в момент ускользания другого человека, когда вновь «возникают» чувства к человеку, которого «теряют», с которым расстаются «…любовь возникает вслед за изменой [10, с. 34]. Если же человек осознает, что он никому не нужен, то ему грозит, так называемая «экзистенциональная диссоциация» собственной личности. Бессознательное соперничество с отцом за единоличное обладание матерью, как источника тепла, заботы, ласки являлось предпосылкой развития чувства измены у женщин. Мать для испытуемых - олицетворение мудрости-40%, человек, которому они доверяют, который понимает, верит в них, может утешить, простить, дать совет-95%: «Мать гордиться дочкой», «Девочка ищет поддержку у матери» 7GF. В рассказах испытуемые указывают на то, что их семья относилась к патриархальному типу - «отец принимал важное решение» 2, «Мать всегда слушала отца и делала так, как скажет он» 12GF. Это свидетельствует о том, что женщины с ранних лет наблюдали главенствующую роль отца в семье, его доминирующее положение: «родители прививали ей навыки подчинения и послушания».

Отметим так же, что развитию «комплекса неполноценности» (в соответствием с опредлением А.Адлера) у наших испытуемых способствовало соперничество с братьями (30%) и сестрами (60%).

Это немаловажная предпосылка развития измены, сюжеты по таблицам 7GF, 9GF, 18GF, 12GF явно вскрывают тему соперничества.

Например, рассказ одной испытуемой, у которой есть младшая сестра: «Ее заставляют взять новорожденную на руки, для нее это кажется пыткой» 9GF, «та, которая бежит - решительная, лидер. Она победит. Девушка за деревом не хочет этого, желает быть на ее месте, испытывает те же чувства - хочет быть главной» 18GF, «она старше - независима, преуспевающий художник, вторая- младшая, завидует».

У женщин прослеживается явное соперничество с младшими детьми в семье (30%), как результат нежелания оставлять привилегированное положение в семье единственного ребенка. Женщины в рассказах часто употребляют такие синонимичные понятия, связанные с братьями, как сильный, взрослый, независимый, самостоятельный. «Он работящий - мать гордится им» - картинка 2, «Брат помогает матери, она думает, что если бы она была взрослее, у нее бы тоже все получилось» 2, «Конечно, ведь он мужчина и сам вправе решать, что ему делать».

Если более зрелые женщины имеют жизненный опыт потерь, обид, разлук, которые связаны с предательством близкого человека, горечью утраты, разочарованием, то более молодые имеют меньше негативных переживаний по этому поводу из-за недостаточного жизненного опыта. В большинстве случаев женщины довольно эмоционально составляли рассказы по картинкам, не нарушая основных требований инструкции. У 30% испытуемых в ряде рассказов отсутствовало повествование о прошлом персонажа, что свидетельствует о бессознательном использовании такой психологической защиты, как вытеснение негативных событий, переживаний прошлого опыта. Об этом свидетельствуют такие высказывания: «она не доверяет ему, так как раньше с ней случилось подобное» 10GF, «они встретились вновь, после разлуки, после серьезной ссоры, связанной с его изменой» 18GF, «она плачет, ее уже когда-то предали и это вновь произошло». Таблицы, связанные с воспоминанием негативного прошлого опыта: предательство, конфликт, обман, потеря близкого, расставание - вызывали у испытуемых грусть и агрессивные реакции.

Классический треугольник соперница, измена, измена широко представлены в разных жанрах литературы, кино, живописи. Это не могло не интроецироваться нашими испытуемыми, измена, как кризис недоверия и веры в отношениях побуждает к возникновению образа соперницы в сознании испытуемых: «зачем он врет, ведь он изменил ей не впервые» 13FM. В связи с этим отсутствует полнота личностного удовлетворения в процессе обладания, из-за утраты уверенности в партнере. В связи с недоверием, «боязнью потерять супруга», возникает реальная или мнимая угроза, как реакция распада отношений в ситуации соперничества. Угроза основывается на предположениях, вызванных охлаждением чувств в партнере: «жаль, что он не любит ее, ведь она молода, свежа» (4) или противоречивым, подозрительным поведением партнера, отсутствие в партнере информации о характере отношений «он что-то скрывает от нее, не открывается ей до конца» (4). Это подтверждается такими типичными высказываниями испытуемых по таблицам 4, 6BM, 13MF как: «Мне не нравится, когда кто-то смотрит, говорит или делает что-то еще по отношению к тому, что принадлежит мне», «только я имею право на этого человека».

Анализируя сюжеты испытуемых по картинам 2, 6BM, которые изображают отношения матерью и сына, мы выявили, что у испытуемых довольно зависимые отношения с матерью. Мужчины описывают их как добрых, заботящихся, понимающих. Зависимых от матери (по данным беседы - 30% мужчин – они так же, что являются единственными детьми в семье. В свою очередь, отец для испытуемых является авторитетом, «наставником», «учителем», мужчины описывают их как сильных, уверенных в себе «отец главный, он обеспечивает семью, кормит и одевает их» (иллюстрация 12BM). В тоже время прослеживается и негативное восприятие отца, как человека, который «поучает», «навязывает свою точку зрения». Утверждения: «начальник игнорирует его» - 7BM, «более опытный поучает молодого», «старший ставит точку в этом разговоре, и молодой, задумавшись, принимает его точку зрения».

В рассказах испытуемых прослеживается стремление к материнской любви, заботе, единоличному обладанию ее вниманием и теплом, а контакты матери с отцом расцениваются, как угроза потери «желанного объекта»: «они не поделили мать» 7BM, «напоминает предстоящую разлуку», «сын переживает разлуку, ему не хочется уходить, но так будет лучше» 6BM.

Неуверенность испытуемых в себе, в своих чувствах и поведении, прослеживается и в отношении с противоположным полом - с женщинами, а также в реализации своих профессиональных способностей: «у него есть способности, сила и желание, но он не может сделать этого, что-то его волнует» 17BM, «она любит власть, а он не такой» 4, «может это любовь, но он боится открыть ее» картинка 4.

70% испытуемых придумывая рассказы к таблицам, основанным на выявление детско-родительских отношений – иллюстрации 2BM, 6BM, 7BM, 12BM, придерживались оценочных и мемориальных комментариев: «она уверенна, что во всем разбирается лучше, чем муж» - иллюстрация 2.

В картинах, отображающих отношения мужчин и женщин, 50% испытуемых приписывают персонажу негативные черты, таким образом, создавая антигероя, не желая признавать наличие этих черт у себя: «Он честолюбив, самоуверен, способен на все, лишь бы проучить его» 7BM.

Основываясь на антиидентификации испытуемых можно предположить, что они бессознательно используют такую психологическую защиту, как вытеснение - нежелание осознавать, принимать наличие у себя определенных качеств личности, черт характера, по их мнению, деструктивно влияют на взаимоотношения между людьми. У 30% испытуемых в ряде рассказов отсутствует повествование о прошлом, что также свидетельствует о преобладающем механизме защиты - вытеснение. Испытуемые вытесняют, возможно, то, что напоминает им о негативных события, переживаниях, связанных с прошлым: «Он в ярости, решил уйти от нее, так как оно предала его» 8ВМ.

Обобщая полученные данные, отметим, что они соответствуют тому, что еще К.Г. Юнг в знаменитой программной статье «Брак как психологическое отношение» [8], постулировал: для супругов (в особенности молодых) фундаментальный принцип регуляции отношений в браке - по преимуществу, влечения. Категории, относимые к нравственным, этическим и духовным могут регулировать взаимоотношения только у психологически высокоразвитых (в аспекте сформированности индивидуального сознания) супругов. Последнее скорее происходит в современных семьях реже, чем чаще. Обязательства в психологическом плане способны выполнять только молодые люди с дифференцированным и развитым внутренним миром (субъективной психической реальностью). Последний должен иметь место быть в принципе. Иначе выполнение ответственных в нравственном и духовном, этическом и даже социальном аспекте обязанностей будет целиком регулироваться внешними факторами. Это мода и другие коллективные и малоосознаваемые тенденции транслируемые СМИ. Таким образом, отношение к адюльтеру (супружеской измене) для современных молодых людей, супругов крымскотатарской национальности – это во-многом не внутренняя прерогатива веления собственной души, а всего лишь бессознательное отражение общественных взглядов незрелой в психологическом плане личностью.

Выводы. Полученные результаты проведённого экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Учитывая вышеперечисленные результаты можно отметить, что такие причины возникновения измены у женщин как соперничество между членами семьи за право обладания какой-либо ценностью, желаемым объектом, за привилегированное положение в семье, можно отнести и к женщинам в возрасте 25-35 лет.
2. Тезаурус супружеской измены в сознании молодых мужчин представлен, в первую очередь, категориями ревности, новизны ощущений, секса, обиды и предательства.
3. Результаты эмпирического исследования представлений об адюльтере позволяют констатировать наличие фактора культурных стереотипов, детерминирующих мотивацию адюльтера как поступка.

Литература:

1. Данилова Т.Н. Между Любовью и Ненавистью: психосемантическое исследование тезауруса ревности. / Т.Н. Данилова – Журнал практикующего психолога, №12, 2006. – Киев, С. 90-100
2. Данилова Т.Н. Опыт применения судьбоаналитической концепции Л. Сонди при исследовании личности ревнивых женщин. Т.Н. Данилова – Журнал практикующего психолога, №13, 2007. – Киев, С. 118-126
3. Гендер и общество в истории / под ред. Л.П. Репиной, А.В. Стоговой, А.Г. Суприянович. – С.Пб.: Алетейя, 2007. – 696 с. - (Серия «Гендерные исследования»)
4. Лакан Ж. Семинары, Книга 1: Работы Фрейда по технике психоанализа. / Ж. Лакан Пер. с фр. / Перевод М. Титовой, А. Черноглазова (Приложения). М.: ИТДГК «Гнозис», Издательство «Логос», 1998. – 432 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д.А. Леонтьев 2-е, испр.изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко Учеб. Пособие. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1997. – 400 с.
7. Сысоенко В.А. Устойчивость брака. / В.А. Сысоенко М.: Финансы и статистика, 1981. - 199 с.
8. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К.Г. Юнг Пер. с нем. - М.: Канон, 1994. – 336 с. - (История психологии в памятниках)

Психология

УДК 159
ББК Ю.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Мохова Светлана Юрьевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)
магистр, психолог Дорниченко Виктория Викторовна
Центр психологических услуг «Пси-Фактор» (г. Чита)

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Исследование было направлено на изучение интеллектуальных показателей у подростков, находящихся в различно насыщенной информационной среде. Исследователи предположили, что имеются особенности в интеллектуальных показателях подростков. Данные исследования позволили провести корреляционный анализ, и по полученным коэффициентам корреляции авторы выявили особенное в показателях, диагностирующих интеллектуальные процессы.

Ключевые слова: Интеллект, интеллектуальные показатели, интеллектуальная лабильность, уровень умственного развития, интеллектуальный потенциал, познавательные процессы, информационные технологии.

Annotation. The study was aimed at the research of intellectual indicators of teenagers in different saturated information environment. The researchers suggested, there are features in the intellectual indicators of teenagers.

These studies allowed to conduct a correlation analysis and according to the obtained correlation coefficients the authors identified a special feature in the indicators that diagnose intelligent processes.

Keywords: Intelligence, intellectual indicators, intellectual lability, level of mental development, intellectual potential, cognitive processes, information technologies.

Введение. С развитием технологий, открывается множество возможностей для человека. Новые технические устройства требуют освоения новых технологий, определяющих выполнение деятельности. Можно с уверенностью назвать информационные технологии, изобретённые человеком, выдающимся результатом развития интеллектуальных процессов. В основе всех информационных технологий лежит двоичный код. Знак, по мнению многих специалистов, вплетается в интеллектуальную деятельность человека, тем самым оптимизируя её результат.

Информационные технологии активно входят в нашу жизнь, и мы не можем этому противостоять, но их внедрение не везде одинаково. Информационные технологии интегрируются в социокультурные процессы, но пока в Забайкалье это не чувствуется в полной мере. Находясь на территории Забайкальского края в условиях информационной депривации, мы испытываем информационное голодание.

Существуют различие информационных условий, к ним относятся: характеристики гаджетов (процессор, модель) и обеспеченность образовательных учреждений более современным техническим оборудованием.

Перед психологами современности стоит проблема обеспечения информационно-психологической безопасности при работе с сетевой системой и сохранение психического и психологического здоровья при преобразовании информации.

Эволюция информационных технологий произошла в ходе своей интеграции и повлекла за собой изменения психики человека, в частности, в её интеллектуальной составляющей.

Особенности интеллекта – это своеобразные свойства интеллекта. В основе интеллекта лежит развитое мышление. Уровень развития этих свойств интеллекта будет иметь отличия при различных условиях информационных технологий. Одной из основных особенностей развитого интеллекта является способность к интуитивному решению сложных проблем, также в ранг особенностей входят интеллектуальная лабильность и интеллектуальный потенциал.

Изложение основного материала статьи. Известно, что информационные условия влияют на развитие интеллекта и на современном этапе овладения подростками информационными технологиями, существуют различия в степени насыщенности информационной среды, определяющей особенности пребывания в этих информационных условиях и развитие психики. Мы предполагаем, что существуют отличия интеллектуальных показателей и их связи у подростков, пребывающих в разных информационных условиях (в условиях многопрофильной гимназии и средней общеобразовательной школы города Чита).

Нами был проведено исследование и сопоставительный анализ результатов исследования интеллектуальных показателей в группах подростков, пребывающих в разных информационных условиях (на примере учащихся многопрофильной гимназии и средней общеобразовательной школы города Чита).

Исследование выполнено в рамках культурно-исторического подхода. Центральным является положение Л.С. Выготского о том, что у человека благодаря овладению письменной речью и возможностью читать совершается огромный перелом во всем культурном развитии Работа опирается на базовые методологические принципы отечественной психологии – единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн), единства человека и среды (К. Левин, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, С.Л. Рубинштейн и др.) и принцип развития (Л.И. Анцыферова, В.Г. Асеев, Я.А. Пономарев).

Проблеме интеллекта посвящены труды таких ученых, как Ч. Спирмен, Ж. Пиаже, Дж. Гилфорд, Р. Кэттелл, Дж. Брунер, Э.П. Торренс, Б.Г. Ананьев и др. Основными источниками, раскрывающими теоретические основы интеллекта, явились работы М.А. Холодной, И.Ю. Алексеева, Е.А. Никитина, Р. Стернберга, В.И. Лойко, К.Е. Тотухова, А.Г. Горбачева и др.

Основные социокультурные функции описаны, возможности коммуникационной культуры Интернета описаны в работах: О.Б. Скородумовой, А.Г. Горбачевой, Д.В. Иванченко, А.В. Кушнира, К.Е. Тотухова, М.Н. Шульга, А.А. Юрченко, В.И. Лойко, А.Г. Кротова и др.

Вопросам применения информационных технологий в школьной практике на современном этапе развития системы образования, посвящены труды знаменитых ученых таких, как Д.И. Бэленел, Б.С. Гершунский, А.П. Ершов, В.С. Леднев, И.В. Роберт, Е.К. Хеннер.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ и обобщение литературы по теме исследования.
2. Эмпирические методы: тестирование, контент-анализ сочинений.

Метод тестирования представлен следующими **методиками**:

1. «Краткий ориентировочный тест» (Форма А, Б). Авторы: В.Н. Бузин, Э.Ф. Вандерлик.
2. Методика "Интеллектуальная лабильность". Автор: О.В. Козловский.
3. Тест интеллектуального потенциала детей и подростков. Авторы: Л.И. Вассерманом, Т.В. Чередниковой, О.Ю. Щелковой, Е.Е. Малковой, Е.И. Ананьевой на основе теста интеллекта П. Ржичана.
3. Математическая обработка данных с применением коэффициента корреляции Спирмена.
4. Интерпретация полученных результатов.

В исследовании приняло участие 132 человека, в возрасте 14-15 лет, что составляет 2 исследовательские группы. Респонденты являются учащимися многопрофильной гимназии, информационные условия, в которой содержат сложный контент в применения информационных вычислительных устройств для получения и обработки информации, по сравнению со средней общеобразовательной школой.

Ранее нами ставился вопрос о психических новообразованиях в связи с появлением новых приемов получения, хранения и обработки информации посредством электронно-вычислительных устройств. Технологии за последние десятилетия продвинулись в направлении использования цифровых устройств, поэтому мы выдвинули гипотезу, направленную на проведение эмпирического исследования (Мохова С.Ю., 2006). В нашей гипотезе было предположение о том, что у подростков, имеющих различный опыт в освоении информационных технологий и технических цифровых устройств, отличается понимание сложности устройства и возможностей технологий его использования, и имеются различия в тесноте связи между показателями интеллекта в зависимости от информационной загруженности среды.

В условиях многопрофильной гимназии можно увидеть пространство более насыщенной информационными технологиями. Кабинеты и коридоры гимназии оснащены высокотехнологичным оборудованием. Интерактивные доски, стенды с учебной информацией не только в классах, но и вне.

В средней общеобразовательной школе же другая ситуация. Там есть всё те же высокотехнологичные устройства, но их количество в половину меньше.

Именно это послужило выбором места проведения исследования.

Таблица 1

Различие исследуемых образовательных учреждений по информационным условиям

Условия	Многопрофильная гимназия	Средняя общеобразовательная школа
Мультимедиа оборудование	100%	60%
Аудио-оборудование	80%	30%
Выход в Интернет на уроках	70%	25%
Интерактивные доски	100%	60%
Стенды с учебной информацией (в классах ориентированных на школьный предмет)	100%	70%

Нами ставилась задача определить уровень связи интеллектуальных показателей внутри групп респондентов, для того чтобы определить, как между собой взаимодействуют эти показатели внутри групп с разным уровнем пребывания в информационных условиях. Для проведения корреляционного анализа выбран коэффициент корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ помогает увидеть соотношение и взаимосвязь величин от двух и более. Значение коэффициентов равное или близкое к нулю не говорит о том, что связь отсутствует. Коэффициент близкий к нулю может говорить о сложной параметрической зависимости. При коэффициенте корреляции близком к нулю результаты проведенной математической статистики не позволяют конкретизировать получившиеся результаты. Полученные при расчете коэффициенты корреляции, близкие к нулю, нами не рассматривались по этой причине.

При положительном коэффициенте корреляции увеличение одной величины, ведёт к увеличению другой, при отрицательном значении – наоборот. Шкала интеллектуальной лабильности выстроена в обратном порядке, чем ниже результат, тем выше лабильность, это учитывалось при интерпретации полученных результатов.

При поиске корреляционной связи между показателями в данных исследования в каждой группе выявлены следующие результаты. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции интеллектуальных показателей подростков, пребывающих в разных информационных условиях, по шкалам методик*

Шкалы методик	Методика		
	Краткий ориентировочный тест	Тест интеллектуального потенциала подростков	Интеллектуальная лабильность
Интеллектуальная лабильность (СОШ)	- 0,207	- 0,265	1
Интеллектуальный потенциал (СОШ)	0,257	1	-
Интеллектуальная лабильность (МГ)	- 0,254	- 0,201	1
Интеллектуальный потенциал (МГ)	- 0,074	1	0

*При уровне значимости p=0,05

Интеллектуальная лабильность – способность человека к переключению внимания, умению быстро переходить с решения одних заданий на выполнение других. Интеллектуальная лабильность – это функциональная подвижность. Лабильный значит подвижный.

Общий уровень развития умственных способностей (измеряется кратким ориентировочным тестом)– это «интегральный показатель» общих способностей человека, его умственного развития на данный период времени. Общий уровень умственных способностей подразумевает под собой гибкость мышления, способность к обобщению и анализу информации, точность и скорость восприятия информации, выбор оптимальной стратегии.

Интеллектуальный потенциал - это потенциальная (возможно, еще не актуализированная в настоящее время) способность человека быстро и точно решать сложные мыслительные задачи. Интеллектуальный потенциал обеспечивает высокий темп освоения новых знаний, интеллектуальных навыков и умений.

В группе средней общеобразовательной школы корреляционный анализ определил наличие связи показателей интеллектуальной лабильности с показателями общего уровня умственных способностей и связь общего уровня умственных способностей с показателями интеллектуального потенциала.

Интерпретируя результаты корреляционного анализа, мы можем сказать, что, обладая способностью быстро и точно решать сложные мыслительные задачи, обучающиеся средней общеобразовательной школы, имеют способность гибко мыслить, способны обобщать и анализировать информацию. Интеллектуальные показатели имеют между собой связь в данной выборке в диадах: интеллектуальный потенциал-показатели общего уровня умственных способностей, интеллектуальная лабильность-интеллектуальный потенциал.

Если в средней общеобразовательной школе у обучающихся связи между интеллектуальными показателями одни, то в группе учащихся многопрофильной гимназии совсем другие.

В группе подростков, обучающихся в многопрофильной гимназии, корреляционный анализ не показывает наличие линейной связи показателей интеллектуального потенциала с показателями общего уровня умственных способностей. Имея высокий уровень общих способностей в малой степени способны быстро и точно решать сложные мыслительные задачи. Причиной этому может быть нахождение в сложном контенте информационных технологий и необходимость удерживать в поле сознания исключительно свои приоритетные задачи.

Показатели общего уровня умственных способностей имеют в многопрофильной гимназии линейный характер связи с показателями интеллектуальной лабильности. Следовательно, это показывает, что, по всей вероятности, способность к быстрому приключению внимания имеет тенденцию быть высокой за счет общего уровня умственных способностей. С другой стороны, если показатели лабильности будут низкие, то есть способность к переключению внимания затруднена, то общий уровень умственных способностей будет выше.

В процессе анализа и интерпретации результатов была выявлена одна схожая особенность. Мы нашли выявленные различия в уровне связи между показателями интеллектуального потенциала и интеллектуальной лабильностью у обучающихся в школе и гимназии.

Как у первых, так и у вторых с ростом показателей интеллектуальной лабильности показатели интеллектуального потенциала повышаются (у шкалы лабильности обратный порядок значений). Мы не видим в этом противоречий так как, интеллектуальная лабильность – это способность переключения внимания, умение быстро переходить с решения с одной задачи к другой, а интеллектуальный потенциал – связан с когнитивной сложностью и решением новых проблем и задач, которые нельзя выполнить автоматически. При общей направленности образов на способность устанавливать связи на явления окружающего мира, интеллектуальной лабильности уделяется меньше внимания.

Из результатов корреляционного анализа следует что, у подростков, пребывающих в менее насыщенных информационных условиях, имеющих менее высокую степень пребывания в этих информационных условиях (учащихся общеобразовательной школы) результаты по методикам «Тест интеллектуального потенциала подростков» и «Краткий ориентировочный тест» имеют между собой связь.

У подростков, пребывающих в более насыщенных информационных условиях, имеющих более высокую степень пребывания в этих информационных условиях (учащихся многопрофильной гимназии) результаты по методикам «Тест интеллектуального потенциала подростков» и «Краткий ориентировочный тест» связи нет или она имеет нелинейный характер.

Таким образом, можно предположить, что информационные технологии определяют показатели интеллекта, находящиеся в отношении со способностью быть интеллектуально лабильным. Информационные технологии определяют интеллектуальные подструктуры лабильность-общий уровень интеллектуального развития или лабильность-интеллектуальный потенциал. Последняя возникает при высокой информационной насыщенности среды, разнообразия цифровой техники, владения разнообразием информационных технологии.

Вне информационно насыщенной среды подструктуры интеллекта интегрируются иначе. По всей вероятности, устанавливается непосредственная связь между интеллектуальным потенциалом и общим уровнем умственного развития вне опосредованного включения интеллектуальной лабильности.

Выводы. Таким образом, анализ полученных эмпирических данных, позволяет сделать вывод о том, что гипотеза, выдвинутая на начальном этапе нашего исследования, находит подтверждение на статистически значимом уровне, что позволяет сформулировать основной вывод:

1) пребывание человека в более насыщенных информационных условиях дает преимущество для развития интеллектуальных показателей в частности интеллектуальной лабильности, интеллектуального потенциала и общего уровня умственных способностей. Информационные условия содержащие сложный контент, дают больше возможностей для реализации своего потенциала.

2) Показатели интеллекта не только детерминированы скоростью интеллектуальных процессов, но и условиями развития. К ним мы относим информационную среду.

У подростков, имеющих различный опыт в освоении информационных технологий и высокотехнологических устройств, отличаются понимание сложности устройства и возможностей технологий его использования, и имеются различия в тесноте связи между показателями интеллекта в зависимости от информационной загруженности среды.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. - 1991. - N 4. - С. 5-18.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. - Москва: Педагогика, 1984. — 400 с.

3. Князева Т.Н. Современные аспекты проблемы интеллектуального развития подростков в период возрастного кризиса // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 8.

4. Мохова С.Ю. Новые психокультурные функции человека в информационном обществе // Проблема человека в современной науке и гуманистические парадигмы в образовании. Межрегион. Научн-практ. конф. 27-28 апреля 2006 г. – Чита: изд-во ЗабГПУ – С. 81-87

5. Лойко В.И. Анализ факторов и показателей влияния интернета на интеллект методами Data Mining / В.И. Лойко, К.Е. Тотухов, Н.В. Кушнир, А.В. Кушнир // Научный журнал Кубанский государственный аграрный университет. - 2016. - №120. - С. 755-769.

6. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // «Психолог» журнал. - 1992. - № 3. - Т. 13.

7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Под ред. В.Н. Дружинина / М.А. Холодная. - Москва: Барс, 1997. – 392 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд,, перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. - Москва: Логос, 1996. - 320 с.
9. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. - Москва: Институт практической психологи, 1997. - 288 с.
10. Шкуратов В.А. Историческая психология / В.А. Шкуратов. – Москва: Смысл, 1997. – 505 с.
11. Шкуратов В.А. Психика. Культура. История: введение в теоретико-методологические основы исторической психологии / В.А. Шкуратов. - Ростов-на-Дону: Ростовский университет, 1990. – 256 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Пайгунова Юлия Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Лопухова Ольга Геннадьевна
Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань)

МОРАЛЬНАЯ НОРМАТИВНОСТЬ И МОТИВАЦИЯ К УСПЕХУ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье ставится вопрос о связи моральной нормативности и мотивации к успеху у студентов-спортсменов. Приводятся результаты эмпирического исследования на выборке 172 студентов вуза, профессионально занимающихся спортом. Сравнение контрастных выборок – с высоким и низким уровнем моральной нормативности, по показателям профиля мотивации успеха и корреляционный анализ данных позволили установить внутренние механизмы роли моральной нормативности в специфике мотивации к успеху.

Ключевые слова: моральная нормативность, мотивация к успеху, самоэффективность, развитие профессиональной карьеры, двойная карьера.

Annotation. The article raises the question of the relationship of moral normativity and motivation for success among student athletes. The results of an empirical study on a sample of 172 university students professionally involved in sports are presented. Comparison of contrasting samples - with a high and low level of moral normativity, according to indicators of the profile of success motivation and a correlation analysis of the data revealed the internal mechanisms of the role of moral normativity in the specifics of motivation for success.

Keywords: moral normativity, motivation for success, self-efficacy, professional career development, double career.

Введение. В современной системе высшего профессионального образования остро стоит вопрос об интеграции учебного процесса со спортивной подготовкой у спортсменов высокого уровня квалификации. Студенты-спортсмены находятся в особых условиях, одновременно развивая два аспекта своей карьеры – профессиональный и учебный. Объединение спорта высоких достижений и образования в двойную карьеру у студентов-спортсменов представляет для них серьезную психологическую проблему, способна привести к кризису деятельности в одной из названных областей, что представляет угрозу моральной нормативности поведения. Исследования в данной области показывают, что включенность в оба направления – учебную и спортивную карьеры, – предъявляет высокие требования к мотивации достижения, что может приводить к дезадаптивным тенденциям личности [16, 17].

В связи с указанной проблемой данное исследование посвящено выявлению взаимосвязи моральной нормативности как свойства личности и мотивации к успеху у студентов-спортсменов. Моральная нормативность определяет личностный адаптационный потенциал, являющийся важнейшей интегративной характеристикой психического развития [1, 11].

Также обращение к проблеме взаимосвязи моральной нормативности и мотивации к успеху обусловлено актуализацией темы нравственного становления профессионала. В условиях нравственного кризиса российского общества, специалисты подчеркивают значимость развития моральной нормативности, как ключевой профессиональной компетенции, обеспечивающейразвитие субъекта деятельности как специалиста высокой квалификации [3, 6, 8, 9].

Организация исследования. В исследовании проверялись гипотезы о связи моральной нормативности с такими показателями мотивации к успеху, как предметная самоэффективность и самоэффективность в общении, самоотношение личности, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожидаемому отношению к себе, особенностям структуры деятельности.

Для измерения мотивации к успеху были использованы методики:тест-опросник самоэффективности (Дж. Маддукса и М. Шеера, в адаптации А.В. Бояринцевой) [5]; шкалы Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» [5]; опросник А.А. Карманова «Цель – Средство – Результат (ЦСР)» [4]; опросник самоотношения В.В. Пантелеева – С.Р. Столина [12].Для определения моральной нормативности использовалась соответствующая шкала Многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [7].

В исследовании было опрошено 172 испытуемых – студентов Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, профессионально занимающихся спортом.

Математический анализ результатов включал сравнение контрастных выборок по критерию t-Стьюдента и корреляционный анализ с помощью статистических программ Excel 2013 и Statistica 7.

Результаты и их обсуждение. На основании данных, полученных по шкале «Моральная нормативность» методики «Адаптивность» были выделены две контрастные группы испытуемых – с высоким и низким уровнем моральной нормативности, для сравнения их по показателям профиля мотивации успеха. Для этого мы выделили из всего массива данных 40 случаев с низкими показателями моральной нормативности и 40 случаев с высокими показателями моральной нормативности. Две эти подвыборки были

сопоставлены по средней выраженности и дисперсии всех остальных измеренных параметров по критерию t-Стьюдента (см. Таблица 1).

Таблица 1

Сравнение показателей мотивации к успеху студентов на группах с высоким и низким уровнямиморальной нормативности

Показатели мотивации к успеху		Высокий уровень моральной нормативности N=40		Низкий уровень моральной нормативности N=40		Критерий t-Стьюдента (кр.зн=1,66)	Достоверность
		M	σ	M	σ		
Особенности структуры деятельности	"Цель"	1,15	2,57	1,23	2,80	0,45	-
	"Средство"	0,85	2,99	2,10	3,56	1,70	0,05
	"Результат "	-0,68	2,83	-0,93	3,27	0,36	-
Мотивация достижения	Мотивация к успеху	15,28	4,13	17,19	4,33	1,98	0,05
	Мотивация к избеганию неудач	14,92	5,36	12,41	4,83	2,17	0,05
Самоэффективность в предметной деятельности		21,43	15,95	30,24	18,9	2,21	0,05
Самоэффективность в общении		2,75	8,94	6,29	8,81	1,76	0,05
Уровень социальной идентификации	Самоуважение	9,35	2,88	9,45	2,67	0,44	-
	Аутосимпатия	8,43	3,49	8,30	3,51	0,44	-
	Ожидаемое отношение от других	8,30	2,80	8,70	2,59	0,25	-
	Самоинтерес	5,35	2,03	6,33	1,49	2,44	0,05

Согласно полученным данным, в группах, отличающихся по фактору моральной нормативности, значимо не различаются показатели «Цель» и «Результат» в структуре деятельности. Также, и те, и другие имеют одинаковый уровень восприятия ожидаемого отношения от других и уровень социальной идентификации в аспекте аутосимпатии и самоуважения.

Обращает на себя внимание тот факт, что в выборке студентов, имеющих низкий уровень моральной нормативности, оказались достоверно выше показатели самоэффективности в предметной деятельности и в общении. Согласно теории А. Бандуры, самоэффективностьэто самовосприятие способностей к успешному выполнению задания, то есть обусловленная ситуацией форма уверенности в себе [14]. Самоэффективность является общим когнитивным механизмом, обусловливающим мотивацию и «достиженческое» поведение и включает такие внутренние факторы, как процесс вынесения суждений, самонаблюдение и активную реакцию на себя. Н.Е. Веракса под «нормативной ситуацией» понимает стандартную ситуацию социокультурного взаимодействия по определенным правилам, причем «социальная норма», в силу своей диалектической природы выступает местом столкновения индивидных и групповых тенденций, когда культура ограничивает натуральное, природное поведение человека [2]. Моральная нормативность, как личностное свойство, обеспечивает чуткость к требованиям непосредственного социального окружения [10]. Таким образом, культура через моральную нормативность выступает социальным ограничителем самоэффективности личности, заставляя ее с осторожностью оценивать свои возможности, и действовать с оглядкой на определённые социальные рамки.Результаты многочисленных исследований показывают, что наиболее постоянным фактором, различающим успешно и неуспешно выступающих спортсменов, является уверенность в себе [13]. Сильные спортсмены, независимо от вида спорта, постоянно демонстрируют высокую степень уверенности в себе и в своих способностях. В какой-то степениснижение моральной нормативности является возможной платой за «достиженческое», то есть успешное в профессиональном плане поведение.

Нельзя не согласиться с точкой зрения, что если профессионал в своей деятельности ориентирован только на мотивацию персонального успеха, то у него происходит деформация отношения к профессии как средству достижения собственных целей в ущерб гарантированному достижению ожидаемых, общественно ценных результатов. Специалисты в области спортивной этики отмечают, что многое в современном спорте изменилось, с точки зрения спортивной этики не в лучшую сторону [15], чему способствуют такие тенденции

в спорте высших достижений, начавшиеся во второй половине XX в., как профессионализация и коммерциализация, ранняя специализация, породившие допинговые скандалы, неадаптивное поведение спортивных звезд, сломанные судьбы и подорванное здоровье юных спортсменов. Гармонизация мотивации к успеху достигается в случае приоритетности мотивов общественного предназначения результатов профессиональной деятельности над индивидуальными, так как эти мотивы задают границы, включая этические и морально-нравственные, в пределах которых допускается реализация устремлений, порождаемых мотивами саморазвития личности профессионала [9].

Корреляционный анализ показателя моральной нормативности с личностными показателями, определяющими мотивацию к успеху, на всей выборке испытуемых (172 человека) позволил выявить ряд значимых связей у студентов, профессионально занимающихсяспортом. Обнаружены значимые корреляционные связинизкого уровняморальной нормативности с высоким уровнем самоинтереса (r=0,20; p=0,05), самоэффективностью в общении (r=0,16; p=0,05),самоэффективностью в предметной деятельности (r=0,20; p=0,05), ориентированностью на средства (r=0,19; p=0,05) и мотивацией на достижение успеха (r=0,20; p=0,05). Выявлено, что высокая моральная нормативность имеет значимую связь сизбеганием неудач (r=0,23; p=0,05).

Обнаруженные корреляционные связипозволяют увидеть внутренние механизмы роли моральной нормативности в специфике мотивации к успеху. Связь низкого уровня моральной нормативности с ориентированностью на средства для достижения целиможет свидетельствовать о неразборчивости личности в выборе ресурсов при достижении успеха. Согласно интерпретации опросника А.А. Карманова «ЦСР», высокие показатели по шкале «Средства» говорят о спонтанности поведения, игнорировании имеющихся стандартов поведения, а иногда и намеренном действиивопреки им, повышенной агрессивности, проявляющейся как в скрытых, так и в открытых формах.

Шкала «Самоинтерес» опросника В.В. Пантелеева – С.Р. Столина отражает меру близости человека к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в своей интересности для других. Повышенный уровень самоинтереса во взаимосвязи с низким уровнем моральной нормативности может говорить об эгоцентрической направленности личности, отсутствии рефлексии мнения окружающих, необоснованной уверенности в приоритете собственных интересов над интересами других.

Совокупность данных факторов может привести к тому, что профессиональная успешность, даже подкрепленная высокой мотивацией на успех, становится уязвимой с точки зрения соблюдения моральных норм поведения. Не в этом ли кроется причина множественных скандалов со «звездными» спортсменами, часто стоящих им и профессиональной карьеры?

Тот факт, что моральная нормативность имеет положительную корреляцию с избеганием неудач, говорит о сдерживающем факторе страха перед собственной успешностью, что также нуждается в коррекции для достижения оптимальных результатов в профессиональной деятельности студента - спортсмена.

Выводы. Современная социальная действительность актуализирует желание людей достигать успеха во всех сферах жизни. Вместе с тем, стремление к успеху не всегда сопряжено с соблюдением высоких нравственных норм. Моральная нормативность, представляющая полисистемное, функционально - структурное свойство интегральной индивидуальности, обуславливает мотивацию успеха в академической и спортивной карьере у студента-спортсмена и определяет стратегию преодоления объективных трудностей в сфере интеграции спортивной и учебной подготовки. Обобщая полученные данные, можно вынести заключение относительно вариантов психологического сопровождения и мотивации к успеху студентов с разным уровнем моральной нормативности. Для студентов-спортсменов, имеющих низкий уровень проявления моральной нормативности большую эффективность должны иметь социально-психологические тренинги коммуникативных навыков и навыков социальной конгруэнтности, развивающие у них способность к социальной рефлексии. Для студентов с повышенным уровнем моральной нормативности, и высоким избеганием неудач будут оптимальны тренинги развития самоэффективности, и ассертивного поведения. Активная позиция студента, его участие в разных группах и мероприятиях, обеспечивающая большое количество социальных контактов, будет давать уверенность в себе и способствовать развитию мотивации к успеху.

Литература:

1. Белых Т.В. Моральная нормативность поведения в структуре интегральной индивидуальности современной студенческой молодежи // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. №2-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/moralnaya-normativnost-povedeniya-v-strukture-integralnoy-individualnosti-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi (дата обращения: 03.07.2019).

2. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. Педагогический журнал. – 2000. – № 1. – С. 81-107.

3. Власенко Л.В, Мудрак С.А., Белинская Д.Б. Возможности личностного развития человека в условиях трансформации окружающей его среды / Психология взаимоотношений в контексте развития личности: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 242 с. – С. 27-36.

4. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие – 2-е изд., переруб. и доп. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.

5. Краснорядцева О.М., Кабрин В.И., Муравьева О.И., Подойницина М.А., Чучалова О.Н. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учеб. пособие. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. – 274 с.

6. Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Автореф. … дис. докт. психол. наук. М., 2010.

7. Маклаков А.Г. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» / А.Г. Маклаков. Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно-учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации: метод. рекомендации. М., 1994. — С. 164-174.

8. Махнач А.В. Мораль и нравственность человека как основа жизнеспособности общества / Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – 942 с.

9. Обознов А.А. Направленность личности профессионала: нормативный подход / Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – 942 с.
10. Пащенко А.К Структурно – диалектический подход к пониманию проблемы нормативного поведения // Филология и культура PHILOLOGY AND CULTURE. 2012. №3 (29) – С. 299-304.
11. Резазадех З., Баянова Л.Ф. Обусловленность психических состояний моральной нормативностью // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 53. - С. 10. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 12.04.2019).
12. Столин В.В., Пантелеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по общей психодиагностике. Психодиагностические материалы / Под ред. А.А. Бодалёва и др. — М., 1988.
13. Уэйнберг, Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры: пер. с англ. / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулд; пер. Г. Гончаренко. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 335 с.
14. Фрейджер, Р., Фейдимен Д. Теории личности и личностный рост / М.: Прайм – Еврознак, 2004.
15. Ягодин В.В. Спортивная этика: история и современные проблемы / В.В. Ягодин // Совершенствование гуманитарных технологий в образовательном пространстве вуза: факторы, проблемы, перспективы: материалы Международного научно-методического семинара, Екатеринбург, 18 марта 2015 г. — Екатеринбург: [УрФУ], 2015. — С. 179-184.
16. Ryba T., Aunola K., Kalaja S. et al. A new perspective on adolescent athletes' transition into upper secondary school: A longitudinal mixed methods study protocol // Cogent Psychology, 2016. n 3. - P. 1142412 http://dx.doi.org/10.1080/23311908.2016.1142412
17. Ryba T.V., Stambulova N.B., Ronkainen N.J., et al. Dual career pathways of transnational athletes. Psychology of Sportand Exercise, 2015. n 21, - P. 125-134.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Петров Игорь Константинович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ЭМОТИВНАЯ СЕМАНТИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА РОДИНЫ У ЖИТЕЛЕЙ КРЫМА

Аннотация: Статья посвящена исследованию вербального, эмоционального и эмотивного компонентов кодов культуры русских и крымских татар, проживающих в Крыму. Предложена трехуровневая теоретическая модель выявления признаков переживания чувства Родины у этих этнических групп. Предполагается, что эмпирическое исследование выраженности этих признаков приблизит нас к пониманию формирования этнической идентичности у народов, проживающих в Крыму. Делается вывод о наличии тенденции к качественным различиям переживания чувства Родины у представителей сравниваемых этносов на вербальном уровне репрезентации.

Ключевые слова: чувство Родины, код культуры, эмоциональность, эмотивность, психосемантика, герменевтика, этническая идентичность, эмотивная лексика.

Annotation: The article is devoted to the study of the verbal, emotional and emotive components of the culture codes of Russian and Crimean Tatars living in Crimea. A three-level theoretical model is proposed for identifying signs of experiencing a sense of homeland among these ethnic groups. It is assumed that an empirical study of the severity of these signs will bring us closer to an understanding of the formation of ethnic identity among the peoples living in the Crimea. It is concluded that there is a tendency towards qualitative differences in the experience of the feeling of the Motherland among representatives of the compared ethnic groups at the verbal level of representation.

Key words: sense of homeland, emotiveness, psycho-semantics, ethnic identity, hermeneutics, culture code, emotive vocabulary.

Введение. Крым представляет собой поликультурное сообщество. На его территории проживают представители более ста народностей. На современном этапе исторического развития активизировались миграционные процессы, наблюдается ассимиляция вновь прибывших переселенцев в поликультурное пространство Крыма. Исторической особенностью миграционных процессов в Крыму является репатриация крымско-татарского народа, которая началась более сорока лет тому назад. За это время сменилось несколько поколений и появились рожденные в Крыму дети. Дети родителей первой волны репатриантов уже успели окончить школы и обучаются в вузах. Изменилась социально-политическая и культурно-историческая, а, следовательно, и социально-психологическая ситуация развития этих групп населения. Этническая идентичность этих демографических групп формируется в условиях диалога культур с представителями других этнических групп. Возникли предпосылки для эволюционного изменения как этнической идентичности, так и признаков культурологического кода у представителей проживающих в Крыму национальностей. В связи с этим возникает вопрос о создании теоретических моделей для исследования переживания чувства Родины и концептуальных моделей, позволяющих обнаружить изменения, происходящие в культурологических кодах этносов [6, с. 45-51].

Теретико-методологическая задача состоит в том, чтобы разработать операционализированную модель, позволяющую изучать переживания чувства Родины у представителей этнических групп, проживающих в Крыму. Мы разработали трехуровневую модель, объединяющую в себе на первом уровне представленность признаков переживания чувства Родины в форме вербально осознаваемых семантических единиц, выделенных на основе текстов народных сказок, былин, песен, то есть через понимание текстов народного творчества. На втором уровне модель выявляет доминирующие эмоциональные переживания, которые возникают у респондентов при встрече со словами универсумами, которые характеризуют их национальных героев. Третий уровень предполагает выявление признаков переживания чувства Родины в форме эмотивных, глубинных, имеющих цветовую окраску семантических признаков элементов культуры. «Эмотивная лексика – совокупность слов с эмотивной семантикой в статусе значения и со-значения, а лексика эмоций – слова, которые не выражают эмоции непосредственно, а называют их» [1, с. 28].

Исследование эмотивной лексики и выраженности переживания базальных эмоций позволит уточнить представление о формировании этнической идентичности у народов, проживающих в Крыму.

Изложение основного материала статьи. Чувство Родины относится к группе нравственных чувств. Чувство есть «высшая форма эмоционального отношения человека к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью, обобщенностью, соответствием потребностям и ценностям, сформированным в его личностном развитии» [3, с. 8]. К.К. Платонов говорит о том, что в психологическую структуру чувства входят эмоции и понятия. Так, чтобы у человека возникло чувство любви к Родине, ему должно быть близко понятие Родины, без этого, например, ностальгия – только эмоция. В структуре чувства Родины можно выделить три компонента: когнитивный компонент, который содержит представления человека о своей культуре, о Родине, своей принадлежности к определенному этносу и т.п.; эмоциональный компонент, который соединяет в себе все те переживания, которые испытывает человек по отношению к Родине, своей культуре, языку, традициям и т.д.; поведенческий компонент, который предопределяет поведение индивида по отношению к Родине в зависимости от тех переживаний и когниций, которые она у него вызывает. Психолог Б.С. Братусь отмечает, что отношение к Родине, родному языку, национальным традициям и обычаям выступает важным элементом нравственного сознания человека [2]. Предопределяет возможность появления чувства Родины образование этнической идентичности, которая формируется в виде когнитивных эмоциональных представлений о своем народе. Национальная идентичность может быть рассмотрена как компонент социальной идентичности в целом и быть частью «Я-концепции» человека, отражать отношения с социальными группами. Ведущим условием, формирующим этническую идентичность является язык. «Язык – это ядро этнокультурной идентичности в условиях глобализации» [4, с. 54]. Он позволяет сохранить ядро нации и находит выражение в продуктах устного народного творчества. В песнях, былинах, сказках, народных обрядах и др. содержатся эмотивные компоненты целого народа, которые являются частью кода культуры. «Функционально коды культуры – это способ описания материального и духовного мира в культурном пространстве носителями данного языка, а также способ концептуализации окружающего мира» [5, с. 160]. Именно он определяет специфику существующей картины мира для каждого этноса. Код культуры помогает расшифровать глубинные смыслы различных явлений нации. Он позволяет сохранить этнокультурную идентичность. Соответственно чувство Родины определяется принадлежностью человека к тому или иному этносу, является частью кода культуры.

Предметом изучения являются особенности эмоциональной и эмотивной семантики переживания чувства Родины у славянских и крымско-татарских национальностей.

Цель исследования состоит в изучении особенностей эмотивной семантики переживаний чувства Родины у представителей славянской и крымско-татарской национальности.

Задачи:

1. Провести герменевтический анализ текстов эпоса славянского и крымско-татарского этносов и выявить эмоциональные и эмотивные единицы лексики, обозначающей переживания чувства Родины.

2. Выявить признаки семантического универсума оценки героев сказок у русских и у крымских татар.

3. Определить лексические эмотивы, которые используют русские и крымские татары для выражения чувства Родины.

Методы исследования. Применялся метод культурно-исторической реконструкции текстов устного народного творчества крымско-татарского и славянского эпоса, герменевтические методы и методы психосемантики. Актуальность обращения к методам экспериментальной психосемантики в этнопсихологии обусловлена необходимостью ее внедрения как наиболее адекватного и качественного метода.

Выборка. Всего в исследовании приняло участие 70 человек, из которых 26 человек крымско-татарской национальности, 35 человек представители славянского этноса, 9 – национальные меньшинства. В исследовании приняло участие население крымско-татарского этноса в возрасте от 12 до 56 лет, из них 15 человек, обучаются в школе, 12 человек работающие по таким специальностям, как: бухгалтер, экономист, учителя, сантехник, медицинский работник, автослесарь, продавец. Выборка славянского этноса: возраст респондентов от 12 до 67 лет. Из них 25 – школьники и 10 работающих, среди которых представители таких специальностей, как автокрановщик, педагог, продавец, технический персонал, переводчик, экскаваторщик, учителя. Так же в исследовании принял участие 1 пенсионер.

Организационно исследование проводилось в 6 этапов.

Первый этап – герменевтический анализ текстов народного творчества. Мы провели герменевтический анализ 19 стихотворений, 10 сказок и 10 песен на русском и крымско-татарском языках, в которых отражено переживание чувства Родины. Произведения были отобраны с помощью экспертов – учителей русского языка и литературы и крымско-татарского языка. Выбор литературных произведений эпоса проводился с точки зрения содержания материала, отражающего переживания чувства Родины. Эксперты работали с литературными текстами из которых был взят лексический материал, который необходим для работы с респондентами на последующих этапах. В результате были определены эмотивные единицы лексики, характерной для определенного народа. В русском эпосе наиболее часто встречаются слова: море (13 раз), свобода (10 раз), Россия (15 раз), отец (22 раза), хлеб (11 раз). В крымско-татарском эпосе были определены следующие эмотивные единицы: земля (19 раз), Крым (18 раз), ветер (13 раз), душа (11 раз), Родина (11 раз), любовь (10 раз), Хан (30 раз). Таким образом у представителей двух разных наций эмотивные компоненты лексики качественно отличаются друг от друга. Данные слова используются для усиления эмотивного компонента речи и являются частью кода культуры каждой нации.

Второй этап – определение групповых универсалий по отношению к героям сказок и ассоциативный ряд семантических когниций героев сказок. Реципиентам было предложено семь биополярных шкал, с помощью которых им было необходимо оценить 4-х персонажей: Баба-Яга (Убырлы-Карчык), Илья Муромец (Батыр), Златовласка (Алтын), Робин Гуд (Алим). На основе их выбора мы подсчитали групповую универсалию оценки героя. Результаты исследования показали, что Баба-Яга – злой, сильный, плохой, неприятный, активный персонаж, а Убырлы-Карчык – плохой, неприятный, активный, быстрый. Илья Муромец и Батыр имеют одинаковую характеристику – сильный персонаж. Златовласка – добрый, хороший, приятный персонаж, Алтын Башнен Хыяр Баш – добрый, слабый. Робин Гуд – активный, быстрый, Алим – активный.

Таким образом, мы определили, что у представителей двух сравниваемых культур меняются групповые универсалии, которые относятся к синонимичным героям. Представители разных культур делают акцент на

тех характеристиках, которые наиболее важны для данного этноса. Так, для русских важна сила героя, его отношение к добру и злу, а для крымских татар важна активность героя, их отношение к нему.

Анализ исследования свободных ассоциаций, позволяет говорить о том, что вербализация переживаний по поводу одного и того же героя отличается у представителей изучаемых этнических групп. Надо отметить, что в образах сказочных героев содержатся бессознательные архитипические компоненты психики целого народа, его код культуры. Мы определили, что русские более подробно и однотипно описывают героев русских народных сказок, напротив, герои, которые не являются частью русского народного эпоса не имеют четких ярко-выраженных характеристик, а, следовательно, не несут для представителей данного этноса фиксированных семантических установок. Для крымских татар большинство героев имеют свои аналоги в культурах других этносов.

Третий этап – ассоциативный эксперимент для изучения эмоционального компонента сознания. Респондентам было предложено написать слова, которые у них ассоциируются со словом «Родина». Русские дали большое количество эмоционально окрашенных ассоциаций на слово «Родина». Надо отметить, что максимальная частота эмоциональных ассоциаций встречается со словами «дом» и «семья». Именно эти слова, можно считать результатом национального воспитания и частью эмотивной лексики у обоих народов. Вероятно, это связано с тем, что респонденты проживают на одной территории, в смешанной языковой среде, в диалоге культур, что способствует процессу ассимиляции.

Четвертый этап – респондентам было предложено назвать эмоции, которые возникают в ответ на предъявление списка слов, выделенных на первом этапе при описании героев сказок. За основу была взята классификация эмоций, предложенная Изардом, состоящая из 10 базовых эмоций, таких как радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе, страдание, стыд, смущение, вина. Так, среди представителей крымско-татарского этноса эмоция радости является доминирующей, большинство респондентов из предложенных слов выбрали слова, которые соотносились именно с этой эмоцией. Наиболее эмотивными из предложенного списка и положительными для крымско-татарского этноса можно считать такие слова как: «земля», «Крым», «Родина», «свобода», «отец», «хлеб». Наиболее эмотивными и положительно окрашенными для русских оказались слова «земля», «Крым», «Родина», «море», «свобода», «Россия», «хлеб». Данные слова являются частью эмоционального компонента психики русского и крымско-татарского этносов.

На пятом этапе респондентам предлагалось соотнести 12 слов, характеризующих своих национальных героев, с одним из восьми цветов теста М. Люшера (серый, синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный). Цветовая психосемантика позволяет затронуть эмотивные компоненты психики, лежащие в основе глубинных механизмов коллективного бессознательного. Выявлено, что калейдоскоп эмоционально-окрашенных, эмотивных цветных связей очень разнообразен. Многообразие комбинаций не позволяет выделять однообразные тенденции в типологии у представителей двух этнических групп. Этот аспект психосемантического анализа требует углубленной проработки. Вероятно, многообразие различий комбинаций обусловлены индивидуальными различиями, историей народов, их культурой и т.д.

Выводы:

1. Разработана теоретическая модель изучения переживания чувства Родины, которая состоит из трех уровней и охватывает психосемантическое пространство на уровне вербальных, эмоциональных и эмотивных презентаций.
2. Разработан психосемантический методический инструментарий для получения эмпирических данных исследования переживания чувства Родины.
3. Получены результаты сравнительного анализа переживания чувства Родины у представителей крымско-татарского и славянского этносов, проживающих в Крыму.
4. Выявлены тенденции к качественным различиям переживания чувства Родины у представителей сравниваемых этносов на вербальном уровне репрезентации. На уровне эмотивной психосемантики таких тенденций не обнаружено.

Литература:

1. Бабенко Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система: Автореф. дисс. д-ра филол. наук. Свердловск, 2005. С. 54.
2. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 6-13.
3. Краткий психологический словарь / ред.- сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 464 с.
4. Луиджи Анолли. Психология культуры / пер. Ю.С. Вовок; ред. О.В. Гритчина. М.: Гуманитарный центр, 2016. 480 с.
5. Симбирцева Н.А. «Код культуры» как культурологическая категория // Знание, понимание, умение. 2016. №1, С. 157-167.
6. Эрхитуева Л.И. Специфика применения методов психосемантики в области этнической психологии // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество, 2010. № 5. С. 45-51.

УДК 371

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена субъект-субъектного педагогического взаимодействия. В работе проанализирована сущность понятий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «субъект-субъектное педагогическое взаимодействие», изучены основные методологические аспекты субъект-субъектного педагогического взаимодействия, а также механизмы и психологические основы его обеспечения в условиях становления гуманистической парадигмы образования.

Ключевые слова: взаимодействие, партнерское взаимодействие, педагогическое взаимодействие, совместная учебная деятельность, сотрудничество, партнерская профессионально-педагогическая позиция, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, гуманистический подход, гуманистическая парадигма образования, активная познавательная позиция.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomenon of subject-subject pedagogical interaction. The paper analyzes the essence of the concepts "interaction", "pedagogical interaction", "subject-subject pedagogical interaction", studies the main methodological aspects of subject-subject pedagogical interaction, as well as the mechanisms and psychological foundations of its provision in the conditions of formation of the humanistic paradigm of education.

Keywords: interaction, partner interaction, pedagogical interaction, joint training activities, cooperation, partnership of professional-pedagogical position, subject-subject educational interaction, humanistic approach, humanistic paradigm of education, active cognitive position.

Введение. На современном этапе развития отечественного образования реализуется смена образовательной парадигмы. Так, современная философия образования отличается гуманистической направленностью. Практическая реализация гуманитарных задач образования осуществляется педагогом, который стимулирует и направляет процесс социализации и одновременно персонализации развивающейся личности. В этой связи обосновывается роль гуманистического и личностно-ориентированного подходов как концептуальных основ реализации образования. Одним их ведущих целей указанных подходов является обеспечение субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

Обращение к сущности понятия субъект-субъектного взаимодействия в условиях становления гуманистической парадигмы образования вызвано развитием психолого-педагогических исследований, посвященных, в частности, изучению проблем общения и успешной совместной деятельности в процессе обучения.

В психологии субъект-субъектное педагогическое взаимодействие рассматривается учеными в ракурсе межличностного общения как специфической формы взаимодействия человека с другими людьми (Б.Ф. Ломов) и диалогического стиля общения (В.Н. Кан-Калик, Л.А. Петровская, А.К. Болотов и др.). Современными учеными (Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, А.К. Болотов, В.А. Кан-Калик) исследуются процессуальные характеристики субъект-субъектного педагогического взаимодействия, а также характеристики субъектов образовательного процесса – педагога и обучающегося, роль субъект-субъектного педагогического взаимодействия в значении условия профессионального и личностного развития всех участников образовательного процесса.

Несмотря на наличие в отечественной психолого-педагогической науке трудов, посвященных проблемам субъект-субъектного педагогического взаимодействия, многие вопросы, связанные с его построением и достижением остаются все еще неизученными, в частности психологические аспекты его осуществления, что актуализирует реализацию данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Исходя из психологических закономерностей развития субъектности, уточним, что сущностной характеристикой личностно-ориентированного образования является субъект-субъектное взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса.

Прежде чем перейти к анализу феномена субъект-субъектного педагогического взаимодействия, изучим сущность составляющих концептов указанного термина.

Педагогическое взаимодействие в учебно-воспитательной среде всегда детерминировано определенной целью – передачей знаний, общественного опыта и тому подобное. Любое взаимодействие в педагогическом процессе является взаимосвязью, однако не любую взаимосвязь можно определить как педагогическое взаимодействие личности. Результативность взаимодействия во многом определяет модальность взаимоотношений субъектов деятельности, но потом, в случае повторных контактов, взаимоотношения начинают влиять на процесс педагогической деятельности.

Взаимодействие обусловлено характером влияния педагога на обучающихся. Тогда как влияние рассматривается как целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому путем обучения, убеждения, внушения.

А.А. Бодалев категорию взаимодействия понимает как процесс восприятия и понимания человека человеком [2].

Взаимодействие, по мнению Ж.М. Есиркепова и Ж.А. Егизбаева, «является одной из базисных онтологических категорий. Это феномен, отражающий обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а так же порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами» [5, с. 61].

Функционирования педагогического взаимодействия ограничено тремя направлениями:

- регулятивно-практическим,

- ценностно-ориентационным,
- эмоциональным (аффективным).

В основе данных направлений лежит информационный обмен.

Составляющими педагогического взаимодействия являются взаимоотношения, возникающие между педагогом и обучающимися, основу которых составляют психологические механизмы функционирования педагогического взаимодействия, такие как эмпатия, симпатия, антипатия, индифферентность, амбивалентность.

Как было отмечено выше, в условиях становления гуманистической парадигмы образования целью педагога является обеспечение субъект-субъектного взаимодействия, в котором обучающийся находится в активной познавательной позиции.

Анализируя труды А.А. Бодалева и Б.Ф. Ломова, можно заключить, что субъект-субъектное взаимодействие характеризуется равенством психологических позиций участников общения, обоюдной активностью сторон. При этом каждая сторона не только подвергается влиянию, но и сама в равной степени воздействует на другую взаимным проникновением партнеров в мир чувств и переживаний друг друга, готовностью присоединиться к точке зрения другой стороны, стремлением к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга, взаимным уважением, доверием, искренностью, стремлением достичь взаимопонимания, признание за собеседником права и возможности к изменениям и развитию, активной гуманистической установкой партнеров [2; 6].

Субъект-субъектная модель педагогического взаимодействия строится на педагогике сотрудничества, полисубъектном подходе, личностно-ориентированном взаимодействии. В этом случае и педагог, и обучающийся признаются равноправными субъектами педагогического взаимодействия.

В контексте научных психологических исследований традиционно субъект-субъектное взаимодействие интерпретируется как равноправное общение, формой и средством которого является диалог. Критерием эффективности диалога является направленность оппонентов на достижение согласия, выбор ими стратегий поиска взаимоприемлемого решения проблемы.

Субъект-субъектное педагогическое взаимодействие обеспечивает сотрудничество, взаимопонимание и взаимопринятие, делает возможным «встречное движение» личностных субъектов образовательного процесса, сочетание психологических позиций, порождающих взаимность, доверие и взаимную открытость, способствует «вызреванию» диалога как формы и средства организации такого «встречного движения» разных миров [3; 4].

На основе анализа теоретических источников заключим, что современная педагогическая психология понятие субъект-субъектного педагогического взаимодействия понимает как:

- процесс совместного, согласованного и конструктивного сотрудничества субъектов образовательной деятельности, направленный на достижение поставленных этим взаимодействием целей научения;
- наивысший уровень педагогического взаимодействия, характеризующийся сотрудничеством педагога и обучающегося, партнерскими отношениями и рефлексивным типом управленческой деятельности.

В основе субъект-субъектного педагогического взаимодействия – категория субъектности, представляющая собой качественную сторону обозначения определенных проявлений субъекта. По мнению В.А. Петровского, субъектность личности как рефлексивное познание самого себя, как проявление внутреннего мира личности, проявляется во всех ее качествах и способностях, в том числе и способности к обучению, и касается каждого педагога. По словам автора, анализ подходов к трактовке субъектности говорит о том, что ее системообразующим признаком является активность, а именно совокупность обусловленных индивидом моментов движения деятельности, его инициативных предметных действий и опосредованных внешних воздействий [7].

Так, в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии обучающийся, пребывая в активной позиции, выступает, наряду с педагогом, субъектом познавательной деятельности. Согласно теоретическим взглядам К.А. Абульхановой-Славской, личность, выступая субъектом деятельности, общения и жизненного пути, приобретает новые качества, которые определяют ее способность преодолевать противоречия. Рассматривая качественные изменения личности, ставшей субъектом, К.А. Абульханова-Славская выделяет три основные трансформации, происходящие с человеком:

1) все психические ресурсы (психические процессы, свойства, состояния, способности и т.д.) используются как средства обеспечение жизнедеятельности и деятельности личности;

2) все психические ресурсы образуют индивидуальную композицию, «оркестр», подчиняющийся личностной деятельности;

3) личность, став субъектом, начинает опираться на собственные стратегии в жизни и деятельности [1, с. 34-50].

По мнению исследовательницы, происходит перераспределение функциональных задач деятельности субъекта, его самостоятельностью и неповторимостью в решении определенных задач [1].

По мнению А.П. Чернявской, важнейшим механизмом становления субъект-субъектного подхода в образовании является изменение профессиональной позиции педагога на партнерскую, или профессионально-педагогическую. Такая педагогическая позиция позволяет перейти на эмпатийный уровень взаимодействия, обладающего следующими характеристиками:

- личностное взаимодействие педагога и обучающихся;
- взаимозависимость педагога и школьников, формирующаяся на основе распределенных между ними целей образования;
- формирование отношений с обучающимися и коллегами на основе этических принципов взаимоуважения и взаимной ответственности, свободы ответственного выбора, поиска и формирования общих интересов;
- признание интересов всех субъектов и их права влиять на процесс образования;
- определение видов активности, осуществляемой совместно с учащимися, учителем самостоятельно, учениками самостоятельно;
- распределение ответственности за совместно осуществляемое образовательное взаимодействие со школьниками как субъектами образовательного процесса;
- разнообразие отношений партнерства [8, с. 3].

В учебной деятельности субъект-субъектный подход реализуется на принципах индивидуализации и дифференциации.

Субъект-субъектное взаимодействие в учебной деятельности обеспечивает формирование умений и навыков обучающегося, которые в условиях «горизонтального» построения взаимоотношений, развиваются и совершенствуются путем применения полученных знаний в различных практических ситуациях, мастерски созданных педагогом в учебной среде на основе использования инновационных педагогических технологий и дидактических принципов обучения.

Выводы. Таким образом, на современном этапе ведущей тенденцией является становление гуманистической парадигмы образования. Сегодня философия образования, следуя принципам гуманистического и личностно-ориентированного подходов, направлена на обеспечение субъект-субъектного взаимодействия, в котором обучающийся выступает субъектом образовательной деятельности, находясь в активной познавательной позиции.

На основе всего вышеизложенного, заключим, что методологическим принципом, который пронизывает учебно-воспитательный процесс и обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие, является диалогический подход.

Обеспечение субъект-субъектного педагогического взаимодействия требует не только изменения технологий, методов и форм реализации обучающей, воспитательной и развивающей деятельности, а прежде всего личностного изменения. Так, одним из важнейших механизмов становления субъект-субъектного взаимодействия является изменение профессиональной позиции педагога с авторитарной на партнерскую.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЕ, 2002. – С. 34-50.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982. – 200 с.
3. Дмитриева Л.Г. О диалоге реальном и идеальном в индивидуальном сознании студентов // Образование и наука. – 2005. – № 2 (32). – С. 91-97.
4. Дмитриева Л.Г. Психология субъект-субъектного педагогического воздействия: [монография]. – СПб.: Инфо-да, 2010. – 164 с.
5. Есиркепов Ж.М., Егизбаев Ж.А. Педагогическое взаимодействие как основа образовательного процесса на занятиях по физической культуре в вузе // Молодой ученый. — 2014. — №20.1. — С. 60-62.
6. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3–23.
7. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
8. Чернявская А.П. Партнерская позиция как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе // Ярославский педагогический вестник: ЯГПУ им. КД. Ушинского. – № 3, 2007. – С. 3-8.

Психология

УДК 159,9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Прилепских Оксана Сергеевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СОЦИАЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Содержание статьи посвящено теоретико-эмпирическому исследованию феномена социальной тревожности в юношеском возрасте. Помимо краткого анализа факторов и особенностей проявления социальной тревожности в юношеском возрасте, в статье представлены результаты экспериментального исследования влияния социальной тревожности на межличностные отношения и взаимодействие в юношеском возрасте.

Ключевые слова: социальная тревожность, факторы социальной тревожности, юношеский возраст, межличностные отношения.

Annotation. The content of the article is devoted to a theoretical and empirical study of the phenomenon of social anxiety in youth. In addition to a brief analysis of the factors and characteristics of the manifestation of social anxiety in youth, the article presents the results of an experimental study of the impact of social anxiety on interpersonal relationships and interaction in youth.

Keywords: social anxiety, factors of social anxiety, youth, interpersonal relationships.

Введение. Феномен «социальная тревожность» получает все более широкое изучение в трудах зарубежных и отечественных ученых не только с позиции клинической психологии, но и в рамках возрастной психологии и психологии развития. Причем, в отечественной психологической науке, исследования именно социальной тревожности являются не многочисленными. Нестабильные социально-экономические условия современного общества, снижение социальных контактов и рост коммуникаций в интернете, способствуют снижению социальной адаптации и повышению эмоциональной напряженности среди молодежи. Еще Ф. Зимбардо в своём исследовании застенчивости как начального состояния социальной тревожности, отмечал, что в юношеском возрасте около 40% опрошенных отметили наличие у себя на данный момент времени проявлений социальной тревожности [3]. Среди факторов, способствующих возникновению данного состояния среди юношей и девушек, большинство ученых отмечают следующие: недосыпание, физиологическое истощение организма, наличие академических задолженностей, отсутствие навыка самоорганизации и конструктивных копингов, дефицит социальной поддержки, сложности в семье, невозможность обеспечить свою жизнь и др.

Изложение основного материала статьи. Согласно немногочисленным исследованиям, проблема социальной тревожности особенно распространена в молодежной популяции. Границы возникновения и проявления социальной тревожности достаточно разнятся. В своем исследовании Е.Н. Клименкова и А.Б. Холмогорова, ссылаясь на зарубежных авторов, отмечают такие возрастные пики социальной

тревожности как 5 и 13 лет. По данным других зарубежных исследователей риск возникновения социальной тревожности приходится на период от 15 до 24 лет [3].

Социальная тревожность является одним из видов личностной тревожности и определяется как вид тревожности, триггером которого выступают ситуации социального взаимодействия, основным содержанием которых является страх негативной оценки со стороны окружающих [6]. Е.Н. Клименкова и А.Б. Холмогорова, ориентируясь на модель континуума D.W. McNeil, отмечают, что с социальной тревожностью тесно связаны понятия застенчивости и социальной фобии. Данные состояния являются разными по интенсивности проявлениями социальной тревожности от застенчивости как социальной тревожности, вызванной пониманием того, что личное поведение человека оценивается окружающими людьми негативно, к социальной фобии как формы дезадаптации и полному отказу от социальных контактов и пугающей деятельности [2].

Т.С. Павлова и А.Б. Холмогорова рассматривают социальную тревожность как конструкт, состоящий из трех компонентов, обладающих яркой феноменологией [7]. В основе социальной тревожности лежит страх оценки - негативные убеждения человека о себе и убеждения о высоких ожиданиях от него со стороны окружающих. Страх оценки сопровождает дистресс. Он представляет собой оценку человеком ситуаций общения с другими людьми как болезненных и напряженных для себя. Избегание является третьим компонентом социальной тревожности. Избегание рассматривается как не эффективная поведенческая стратегия социально тревожных людей, которая с одной стороны помогает ему снизить уровень дистресса, а с другой стороны – способствует ухудшению качества общения человека с людьми [3].

В.В. Краснова отмечает, что помимо симптомов тревоги социально тревожные люди имеют историю интерперсонального взаимодействия, формирующую их представление о себе и других. Они, как и большинство людей хотят общественного признания и близости, но их убеждения и стратегии поведения формируют межличностные отношения, не позволяющие достичь этих целей [4].

Для изучения факторов, способствующих возникновению и развитию социальной тревожности, основой служит многофакторная модель расстройств аффективного спектра А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян (1998) [10]. Не смотря на то, что данная модель ориентирована на клинический подход в исследовании социальной тревожности и позволяет осуществить анализ причин возникновения и дальнейшего лечения расстройств аффективного спектра, она, несомненно, является основой для рассмотрения социальной тревожности и с позиции возрастной психологии и психологии развития. С помощью многофакторной модели, становится возможным рассматривать и исследовать макросоциальные, семейные, интерперсональные и личностные факторы в системе, интегрировать различные теоретические представления и эмпирические исследования аффективных расстройств.

Среди факторов, способствующих возникновению аффективных расстройств, и в том числе социальной тревожности А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян выделяют:

- макросоциальные (рост стрессогенности жизни, культ успеха и благополучия, культ силы и сдержанности, установка на конкурентность и индивидуализм);
- микросоциальные (семейные факторы – высокая тревожность у родителей, стимулирование отрицательных эмоций в семье, индуцирование враждебности к окружающему миру, высокий уровень критики при высоких требованиях к достижениям (перфекционизм) и запрет на выражение агрессии).
- интерперсональные (сужение социальной сети, низкий уровень социальной поддержки).
- личностные (застенчивость, перфекционизм как качество личности, пол) [10].

Не умаляя важность макро- и микросоциальных факторов, настоящее исследование посвящено рассмотрению интерперсональных и личностных факторов и их взаимосвязи с проявлениями социальной тревожности в юношеском возрасте.

Перейдем к рассмотрению специфики социальной тревожности в юношеском возрасте и ее влиянию на межличностные отношения.

По мнению Б.Г. Ананьева, А.Л. Гройсмана, С.Л. Смирнова юношеский период характеризуется как сложный и внутреннее противоречивый, динамичный в половозрастном, социальном и личностном развитии [9]. Наиболее подверженными стрессу с точки зрения Б.Г. Ананьева являются юноши и девушки второго и третьего курсов обучения в возрасте от 18-19 до 20 лет. Исследования [1 и др.] подтверждают, что у студентов гуманитарных и технических вузов в два раза чаще возникают стрессовые состояния в процессе учебной деятельности по сравнению с учащимся школ.

Юношеский возраст является периодом, наиболее подверженным эмоциональной дезадаптации. Исследования О.А. Сагалаковой подтверждают факт наличия избыточного уровня социальной тревоги у значительного числа молодых людей. Потребность молодого человека в принятии, признании и одобрении другими, позитивном оценивании активизирует возникновение страха оценивания при выражении собственного мнения в обществе. Причем даже однократный негативный опыт может сформировать у юноши убеждения о собственной несостоятельности и заставить его избегать ситуаций взаимодействия с людьми [8]. Исследование, проведенное в различных московских вузах в 2009 году, показало, что более 30% студентов 3 курса отмечают в самоотчете симптомы депрессии, а наличие суицидальных мыслей и желаний отмечают более 16 % [8].

Высокий уровень социальной тревожности в юношеском возрасте проявляется в связи с изменением социальной ситуации, поступлением и обучением юноши в вузе, необходимостью расширения социальных контактов, общения с однокурсниками и педагогами. Отсутствие способности обращаться за социальной поддержкой приводит к прокрастинации и отставанию в учебном процессе. Поскольку социальная активность в вузе существенным образом влияет на успешность обучения и эмоциональное благополучие юношей и девушек, социальная тревожность, по мнению А.Б. Холмогоровой и др., может стать серьезной помехой на пути развития и самореализации молодого человека [3].

Среди стрессовых факторов, способствующих возникновению социальной тревожности в юношеском возрасте, можно выделить:

1. Коммуникативные – ограничение времени для ответа, неуверенность в своих коммуникативных способностях.
2. Отношения с преподавателями – ограничение отношений субординацией.
3. Экзаменационная сессия - возросшая ответственность, значимость ситуаций, неопределенность из-за непредсказуемости результата, неадекватность социально-ролевых притязаний [5].

Большинство исследователей подтверждают факт взаимосвязи и взаимозависимости межличностных взаимоотношений и эмоционального благополучия человека. Неблагополучные межличностные отношения являются результатом сформировавшегося в процессе жизни стиля взаимодействия индивида со средой. Отношение человека к людям и с людьми формирует не только привычное социальное поведение, но и его представление о себе и других [6].

Страх того, что неблагополучная ситуация из прошлого опыта человека повторится вновь в новом межличностном контакте приводит к избеганию контактов и применению поведенческого шаблона из прошлого опыта.

Согласимся с мнением И.В. Никитиной и А.Б. Холмогоровой, что юноши с социальной тревожностью имеют меньше социальных контактов, у них меньше друзей, меньше романтических отношений и сексуального опыта, меньше шансов выйти замуж и жениться чем у других людей в популяции даже с наличием иных тревожных расстройств [6].

Исследования J. Davila и J.G. Beck впервые описали особенности взаимоотношений социально тревожных людей. По полученным данным в интерперсональных отношениях социально тревожные люди не уверены в себе, сдержаны в выражении эмоций, ориентированы на избегание конфликтных ситуаций, зависимы, испытывают страх отвержения и неприятия. Каждая из этих особенностей связана с депрессивными симптомами и переживанием хронического повседневного стресса. Такой стиль поведения негативно сказывается на отношениях в семье и с близкими людьми. Фактически исследование показало связь интерперсональных отношений с социальной тревогой и хроническим переживанием стресса; высокий уровень социальной тревоги провоцирует неуверенность в себе, зависимость от других и неспособность отстаивать свои желания, что приводит к хроническому дистрессу во взаимоотношениях с людьми. Так же была обнаружена связь социальной тревожности с замкнутостью и зависимым типом поведения. Социально тревожные люди нуждаются в значимых лицах и предпочитают покорный стиль поведения. Предполагается, что это связано со страхом эмоционального отвержения и негативной оценки со стороны значимых людей [1; 5].

J. Davila и J.G. Beck использовали структурированное интервью для оценки отношений студентов с друзьями, знакомыми, родственниками и романтическими партнерами. Социальная тревожность была связана с множеством неадаптивных стратегий в межличностном взаимодействии, в том числе неспособностью выражать свои потребности и стремлением не допускать конфликтов и эмоционального напряжения.

Исследователи многих теоретических направлений отмечают, что поведение социально тревожных людей зачастую приводит к негативным результатам в социальном взаимодействии. Таким образом, можно предположить, что люди с социальной фобией выстраивают деструктивный межличностный цикл между собой и другими людьми с особыми поведенческими паттернами, вызывающими негативную реакцию со стороны окружающих [8].

Исходя из данных положений, гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что социальная тревожность в межличностных отношениях в юношеском возрасте обуславливает возникновение у человека следующих характеристик:

- амбивалентность в отношениях с группой, доминирование необщительности; стремления не образовывать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами;
- избегание борьбы как стремления уйти от взаимодействия, сохранение «нейтралитета» в групповых спорах и конфликтах;
- наличие низкого уровня социальной поддержки.

Для проверки данного предположения было проведено исследование, целью которого явилось изучение влияния социальной тревожности на межличностные отношения в юношеском возрасте.

В исследовании приняли участие 50 испытуемых в возрасте 18-19 лет (40 девушек и 10 юношей) студенты педагогического вуза.

Для определения уровня социальной тревожности применялись следующие апробированные и валидизированые методики:

1. Опросник социальной тревоги и социофобии О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева (далее ОСТиСФ).
2. Модифицированный тест по изучению социофобий М. Либовица (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев).

В результате было выявлено, что у 34% испытуемых наблюдается повышенный и высокий уровень социальной тревоги. У данных юношей и девушек возникают проблемы в социальной адаптации, трудности установления контактов и отдельные социальные страхи в специфических ситуациях. У юношей с высоким уровнем тревожности можно отметить наличие социальных страхов в социальных ситуациях наблюдения и проявления инициативы. Высокотревожные юноши и девушки отмечают у себя отсутствие навыков коммуникации при наличии желания проявления активности в социальной сфере, склонность к прокрастинации. Отметим, что уровни клинической социофобии и клинической социофобии в декомпенсации в исследуемой выборке не выявлены. Среди наиболее выраженных шкал социальной тревоги и социофобии можно выделить: шкалу социальной тревоги в экспертных оценочных ситуациях и ситуациях «в центре внимания»; избегание критики; наличие страха при проявлении инициативы в процессе межличностного взаимодействия.

Иерархия социальных страхов в исследуемой выборке выглядела следующим образом: ситуация проверки знаний, ситуация знакомства с молодым человеком/девушкой, ситуации выступления перед аудиторией, а так же страх действия под наблюдением.

Для определения характеристик межличностных отношений и взаимодействий юношей и девушек в социуме были применены следующие методики: методика «Q –сортировка» и опросник «Социальной поддержки F- SOZU-22» в адаптации А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян, Г.А. Петровой.

В результате были получены следующие данные. Среди основных тенденций поведения в реальной группе в исследуемой выборке были выделены следующие. Доминирует амбивалентность категории «Зависимость-Независимость» (48% испытуемых). Данные испытуемые находятся во внутреннем конфликте между стремлением к принятию групповых стандартов и ценностей и одновременно — отрицанием их, у них проявляются одновременно нерешительность в общении с проявлением самостоятельности в некоторых случаях. По категории «Общительность-необщительность» выявлена ведущая тенденция к общительности (46% всей выборки) как стремление личности образовывать эмоциональные связи, как в своей группе, так и

за ее пределами.

По категории «Принятие-Избегание борьбы» заняла лидирующую позицию категория «Избегание борьбы» – 62% из всей выборки. Данных юношей и девушек характеризует стремление уйти от взаимодействия, сохранение «нейтралитета» в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Осуществляя сопоставительный анализ полученных результатов с уровнем социальной тревожности и социофобии было выявлено, что у юношей и девушек с высоким и повышенным уровнем социальной тревожности и высоким уровнем социофобии выявлена склонность к проявлениям амбивалентности в отношении принятия и отрицания групповых стандартов, нерешительность и проявление самостоятельности. Данных юношей характеризует необщительность как стремление личности не образовывать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами, а так же тенденция к проявлению амбивалентности по категории «общительность-необщительность». Выборка с высоким уровнем социальной тревожности характеризуется избеганием борьбы, стремлением уйти от взаимодействия и склонностью к компромиссным решениям.

Сопоставительный анализ по результатам диагностики в процентном соотношении от общего количества всей выборки представлен в таблице 1.

Таблица 1

Основные тенденции поведения юношей и девушек в реальной группе в сопоставлении с уровнем социальной тревожности (СТ)

	Уровень социофобии			Наиболее выраженные социальные страхи	Тенденции поведения в группе		
Уровни социальной тревожности (СТ)	Низкий	Средний	Высокий		Зависимость/ Независимость /амбивалентность	Общительность/ необщительность/ амбивалентность	Принятие/избегание борьбы
Промежуточная СТ	32%	0	0	Проверка, контроль знаний (экзамен, аттестация, др.)	10%/ 22%	26%/ 0%/6%	22%/ 10%
Умеренно повышенная СТ	0	34%	0	Признание в любви, Выступление перед аудиторией (доклад, др.)	10%/ 10%/ 14%	20%/ 4%/ 10%	14%/ 20%
Повышенная СТ	0	2%	20%	Проверка, контроль знаний (экзамен, аттестация, др.) Признание в любви	0%/ 0%/ 22%	0/22%	2%/ 20%
Высокая СТ	0	0	12%	Проверка, контроль знаний (экзамен, аттестация, др.) Знакомство с молодым человеком / девушкой с целью интимных отношений Выступление перед аудиторией (доклад, др.) Действие (работа) под наблюдением	0%/ 0%/ 12%	0%/ 12%	0%/ 12%

Исследуя проявление феномена социальной поддержки у юношей и девушек с высоким уровнем социальной тревожности, мы пришли к выводу, что существует взаимосвязь общего уровня социальной поддержки и ее характеристик со степенью социальной тревожности. У категории юношей и девушек с повышенным и высоким уровнями социальной тревожности отмечен достаточно низкий средний балл общего уровня социальной поддержки, чем у юношей и девушек с промежуточным и умеренно повышенным уровнями социальной тревожности. Отметим, что наименее развитым у юношей с повышенным и высоким уровнями социальной тревожности является эмоциональная поддержка. Средний балл удовлетворенности социальной поддержкой у высокотревожных юношей и девушек ниже, чем у их сверстников с промежуточной и умеренно-повышенной социальной тревожностью.

Выводы. Таким образом, социальная тревожность в юношеском возрасте является индикатором значимости социальных мотивов в принятии, одобрении, позитивной оценке с учетом несформировавшихся конструктивных способов разрешения социально стрессовых ситуаций [8]. Исследования тревожности должны детерминировать разработку специальных методик работы с молодёжью и других категорий граждан

в условиях организации комплексной психологической службы [2].

Эмпирическое исследование показало, что уровень социальной тревожности в юношеском возрасте играет существенную роль в выборе юношами ведущих тенденций поведения в реальной группе и возможности брать социальную поддержку и помощь. Характеризуя юношей и девушек с повышенным и высоким уровнями социальной тревожности, необходимо отметить следующие их личностные качества: амбивалентность в отношении зависимости-независимости в процессе социальных контактов, необщительность, избегание социальных контактов, отсутствие эмоционально поддерживающих отношений с людьми, неудовлетворенность существующей социальной поддержкой.

Литература:

1. Газиева М.В. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 348-349

2. Ерина И.А., Мельник О.В. Комплексная психологическая служба в санаторно-курортных учреждениях как фактор повышения эффективности оздоровления детей, находящихся на продолжительном лечении // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 377

3. Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Валидизация методик диагностики социальной тревожности на российской подростковой выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 1. С. 28-39.

4. Краснова В.В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: дис. …канд. психол. наук. Москва. 2013. 174 с.

5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Автореф. дисс. докт. псих. наук. - М., 2005.

6. Никитина И.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 // Социальная и клиническая психиатрия. - 2011. - Т.20, №1. - С. 80-85.

7. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 1. С. 29-43.

8. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я., Терехина О.В., Шухлова Ю.А. Социальная тревога в подростковом и юношеском возрасте в контексте психологической безопасности // Вопросы психологии. – 2016. №6. С. 63-75.

9. Смирнова Е.О. Проблемные формы межличностных отношений // Вестник практической психологии образования. 2011. №3. - С. 22-31.

10. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. - 1998. - №1. - с. 94-102.

Психология

УДК 316.6-057.875
ББК 88.533

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Синкевич Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат философских наук, доцент кафедры психологии Тучкова Тамара Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается специфика феномена социальной компетентности, анализируются организационно-психологические условия её формирования у обучающихся вуза. Представлены точки зрения ученых по данной проблеме, диагностический инструментарий и результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: социальная компетентность, обучающиеся ВУЗа, формирование социальной компетентности, организационно-психологические условия.

Annotation. Issues of social competence, problems and features of its formation in students are discussed in the article. Opinions of scientists on the presented problem, methods and results of experimental research are given.

Keywords: students, social competence, formation of social competence, organizational and psychological conditions

Введение. Современное общество заинтересовано в формировании личности специалиста, успешно адаптирующегося, обладающего социальной компетентностью, которая обеспечивает профессиональную эффективность и социальную востребованность. Ответственность за формирование такой личности возлагается и на систему высшего образования. Социальная компетентность человека формируется на протяжении всей жизни, но в процессе высшего образования актуализируются её проявление как результата активности самого обучающегося. Обладание социальной компетентностью выступает гарантом успешной адаптации обучающихся ВУЗа к динамично меняющимся условиям жизни социума, способствует успешной социальной, образовательной и будущей профессиональной деятельности.

В зарубежной литературе термин «компетенция» часто рассматривается как «углубленное знание», «способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного образования», а «компетентность» – способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной саморегуляции, нахождению обучающимся своего места в мире. Таким образом: компетенция – способность человека действовать самостоятельно и ответственно, предполагает наличие у него значительного объема знаний и опыта, а компетентность – результат овладения соответствующей компетенцией, способы ее применения в профессиональной и личностной сферах жизнедеятельности (В.М. Басова, Т.Б. Беляева,

И.А. Зимняя, Н.В. Калинина, Т.Г. Пушкарева и др.). В психологии социальная компетентность рассматривается в контексте: общего образования (А.В. Хуторской); профессионального становления (А.К. Маркова); культуры человека (И.А. Зимняя). Анализ компетентностного подхода В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, А.В. Хуторского показывает, что социальная компетентность включает политическую, социально-экономическую, поликультурную, социально-коммуникативную, индивидуально-личностную, информационно-инструментальную компетентности, овладение которыми обеспечивает успешность жизнедеятельности личности в социуме [2].

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что одна задач высшего образования состоит в формировании способности личности решать социальные проблемы, эффективно взаимодействовать с окружающим миром, адаптироваться в быстро меняющемся обществе, что формирует социальную компетентность, включающую в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. *Когнитивный компонент* связан со способностью к самопознанию, познанию и пониманию другого человека, познанию специфики межличностного взаимодействия. Важно развитие таких качеств как социальная внимательность, социальная перцепция, социальная память, социальное мышление, социальное воображение, социальная интуиция, социальное прогнозирование, речевая компетентность. *Эмоциональный компонент* включает развитие нравственных чувств, эмпатии; формирование умения контролировать и регулировать свои эмоции. Показателями сформированности являются развитые социально значимые личностные качества, конструктивных отношения с окружающими, способность решать социальные задачи, адекватная реакция на стрессовые, конфликтные ситуации, соответствующий возрасту уровень самоконтроля. *Поведенческий компонент* связан с формированием социально ценных навыков, умений, способов межличностного взаимодействия, овладением вербальными и невербальными средствами общения. Следовательно результатом эффективного процесса социализации обучающихся в ВУЗе может стать сформированная социальная компетентность. Такая личность социально активна, способна через общение извлечь важную информацию о поведении людей, понимать язык невербального общения, умеет слушать и слышать собеседника, самостоятельно принимать решения; демонстрирует уверенное поведение в ситуациях социокультурного взаимодействия, сдержанность и выдержку.

Экспериментальное исследование организационно-психологических особенностей формирования социальной компетентности у обучающихся ВУЗа проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет». Выборку составили 68 обучающихся 3-4 курсов (по 34 человека в контрольной и экспериментальной группах). Мы предположили, что формирование социальной компетентности у обучающихся ВУЗа будет эффективно при соблюдении организационно-психологических условий: определении показателей и уровней социальной компетентности обучающегося; выявлении психологических особенностей обучающихся, значимых для формирования их социальной компетентности; апробации программы, направленной на формирование социальной компетентности обучающихся. Диагностический инструментарий исследования представлен следующими методиками: 1) «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского [по 4] направлена на выявление коммуникативных способностей респондентов, желание или нежелание идти на контакт; 2) «Диагностика социальной эмпатии» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова [5] позволила выявить уровни эмоциональной отзывчивости, эмпатических тенденций; 3) «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова [5] помогла определить ведущие ценностные ориентации личности и иерархии личных, профессиональных и социально-психологических ценностей респондентов; 4) «Опросник на определение стратегий поведения в конфликте» К. Томаса [по 1] помог выявить склонности к соперничеству, сотрудничеству, избеганию, приспособлению или компромиссу в конфликтных ситуациях; 5) методика «Определение уровня развитости социальной компетентности» А.А. Новиковой [3] направлена на выявление уровня развития социальной компетентности личности.

Результаты исследования уровней общительности обучающихся ВУЗа контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни общительности обучающихся ВУЗа (методика В.Ф. Ряховского)

Испытуемые	Уровни общительности		
	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	41,17%	47,07%	11,76%
Экспериментальная группа	5,88%	23,53%	70,59%

Анализ полученных результатов исследования показал, что у респондентов контрольной группы преобладает высокий и средний уровни коммуникабельности, что говорит о любознательности, активном взаимодействии с собеседником при контактах, терпеливости в общении с другими. Они с легкостью идут на встречу с новыми людьми, однако не любят шумных компаний, экстравагантных выходок и бессмысленного дилетантского многословия, которые вызывают у них раздражение. У респондентов экспериментальной группы преобладает средний и низкий уровни коммуникабельности, у них выражена замкнутость в общении, что характеризует их как людей, предпочитающих одиночество. Из общего количества испытуемых 5,88% характеризуются как общительные, им свойственно стремление высказываться по разным вопросам. Они охотно знакомятся с новыми людьми и любят бывать в центре внимания.

Результаты исследования уровней социальной эмпатии обучающихся ВУЗа контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни социальной эмпатии обучающихся ВУЗа
(методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова)

Испытуемые	Уровни эмпатии		
	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	23,53%	58,82%	17,65%
Экспериментальная группа	11,76%	64,71%	23,53%

Анализ результатов исследования показал, что в контрольной группе высоким уровнем эмпатийности обладают 23,53% респондентов. Данный показатель на 11,77% больше, чем у респондентов экспериментальной группы. Эти результаты свидетельствуют о том, что респонденты контрольной группы более чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, чем респонденты экспериментальной группы. Они испытывают к людям интерес, быстро устанавливают контакты и находят с ними общий язык.

В таблице 3 представлены показатели социальных ценностей обучающихся ВУЗа в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 3

Показатели социальных ценностей обучающихся ВУЗа
(методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова)

Испытуемые	Профессиональные 1 и 9	Финансовые 2 и 10	Семейные 3 и 11	Социальные 4 и 12	Общественные 5 и 13	Духовные 6 и 14	Физические 7 и 15	Интеллектуальные 8 и 16
Контрольная группа	20,8	6,4	10,2	3,6	4,6	1,0	3,2	20,8
Экспериментальная группа	15,0	4,6	1,6	1,4	6,6	0,4	1,0	15,0

Анализ результатов исследования показал: максимальные значения отмечены по профессиональным и интеллектуальным ценностям у 61,2 % испытуемых контрольной группы и у 44,1% испытуемых экспериментальной группы. Это позволяет утверждать, что на первом месте у них стоит достижение интеллектуального успеха и решение мыслительных задач. Минимально выражены показатели в обеих группах по физическим и духовным ценностям.

Показатели выраженности стратегий поведения в конфликте у обучающихся ВУЗа представлены в таблице 4. Анализ результатов исследования показал, что в контрольной группе преобладает выбор стратегии «компромисс» (52,95%) и «сотрудничество» (23,53%); в экспериментальной группе – «соперничество» (17,64%) и «компромисс» (35,29%). Сотрудничество позволяет респондентам приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон; достигать путем взаимных уступок компромиссного соглашения между участниками конфликта. Выбор стратегии соперничества респондентами помогает им добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку.

Таблица 4

Стратегии поведения в конфликте обучающихся ВУЗа (методика К. Томаса)

Испытуемые	Соперничество	Приспособление	Компромисс	Уклонение (избегание)	Сотрудничество
Контрольная группа	5,88%	11,76%	52,95%	5,88%	23,53%
Экспериментальная группа	17,64%	23,53%	35,29%	11,77%	11,77%

В таблице 5 представлены уровни сформированности социальной компетентности. Анализ результатов исследования показал, что в контрольной группе у 58,82% преобладает высокий уровень сформированности социальной компетентности, а в экспериментальной группе в большей степени выражен средний уровень - у 52,94% респондентов.

Таблица 5

Уровни сформированности социальной компетентности обучающихся ВУЗа (методика А.А. Новиковой)

Испытуемые	Уровень социальной компетентности		
	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	58,82%	35,29%	5,89%
Экспериментальная группа	17,65%	52,94%	29,41%

С целью повышения уровня социальной компетентности у обучающихся экспериментальной группы была реализована программа Школа «Эффективная коммуникация» в рамках деятельности Центра психологического развития «Арктический вектор» на базе Психолого-педагогического института Мурманского арктического государственного университета1. Основная цель - создание условий для саморазвития, развития коммуникативной компетентности, навыков медиации у обучающихся. Главная задача – создать пространство для целеустремлённых, увлечённых обучающихся ВУЗа. Обучение в школе «Эффективная коммуникация» – это шанс получить навыки комплексного многоуровневого решения проблем, выработки и принятия решений, сотрудничества с другими людьми, разрешения конфликтов, управления эмоциями, работы в команде, развития критического мышления. Школа «Эффективная коммуникация» - модульное обучение по направлениям: психология общения, развитие эмоционального интеллекта, ораторское искусство и командообразование. *1. Психология общения:* общение, стороны общения, восприятие себя и влияние на процесс коммуникации особенностей самовосприятия, особенности восприятия партнера по коммуникации, ошибки восприятия, коммуникации, АБС–анализ, мастерство коммуникации, манипулятивные технологии (возможности и ограничения). *2. Развитие эмоционального интеллекта*: распознавание эмоций и понимание намерений других людей, управление собственными эмоциями и состояниями, оказание влияния на эмоции и состояния окружающих, повышение эмоциональной устойчивости (стрессоустойчивость, толерантность), контроль эмоционального состояния в коммуникативном процессе, повышение уровня самоконтроля, определение преимущественных способов решения конфликтных ситуаций, преимущества и недостатки разных способов реагирования, выравнивание эмоционального состояния партнера и группы, технологии снятия эмоционального напряжения, развитие личностной рефлексии. *3. Ораторское искусство*: анализ информации, ораторское мастерство, работа с навыками установление контакта, произведение первого благоприятного впечатления, работа с речевым поведением, выявление ограничивающих факторов в речи, телесных проявлениях, структура выступления, логическая связь между блоками выступления, использование мимики, зрительного контакта, жестикуляции, технологии воздействия на аудиторию, контроль поведения, создание привлекательного образа себя у собеседника и группы, техники, стили, инструменты, защитные тактики самопрезентации и публичного выступления. Ассертивные тактики. Техники дерефлексии. *4. Командообразование:* алгоритмы постановки цели, классификация целей, инструменты реализации цели и ключевых бизнес задач, стратегия достижения цели, технология персонального SWOT-анализа, использование возможностей SMART–анализа, PEST и др., основные мотивационные факторы, мотивация «К» и мотивация «ОТ», самомотивация, связь и взаимовлияние мотивация и цели, составление карты индивидуальных мотиваторов, сценарии, виды, причины демотивации, влияние активных установок на самомотивацию по управлению временем, алгоритм, законы тайм-менеджмента, тайм-менеджмент меню, алгоритм ежедневного планирования, организация рабочего пространства, методы упорядочения планами рабочего времени, проблемными ситуациями, выстраивание взаимодействия с людьми на различных уровнях от обмена информацией до обмена смыслами, создание общего поля деятельности по решению задач.

Сравнительный анализ результатов исследования. После прохождения обучения в школе «Эффективная коммуникация» испытуемые прошли вторичную диагностику по тем же методикам, анализ результатов представлен в таблице 6, который показал, что у респондентов контрольной группы немного повысились показатели по сравнению с предыдущим срезом. Респонденты экспериментальной группы обнаружили высокий уровень коммуникабельности, что свидетельствует об активности, заинтересованности в контактах с собеседниками, умении с легкостью адаптироваться в новых обстоятельствах взаимодействия с окружающими. Лишь небольшой процент от числа опрошенных показали низкие результаты уровня общительности (5,89%), что характеризует их как людей малоразговорчивых, предпочитающих уединенный образ жизни.

Таблица 6

Оценка уровня общительности (методика В.Ф. Ряховского)

Испытуемые	Уровни общительности		
	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	47,07%	41,17%	11,76%
Экспериментальная группа	58,82%	35,29%	5,89%

Показатели уровней социальной эмпатии обучающихся представлены в таблице 7. Анализ результатов исследования показал, что в контрольной группе высоким уровнем эмпатийности обладают 29,40% респондентов, средний показатель свойственен 64,71%, что соответствует показателю у респондентов экспериментальной группы и свидетельствует о том, что обучающиеся обеих групп способны распознавать эмоции окружающих, сопереживать им, с уважением и деликатностью относиться к чувствам собеседников.

[1]Официальный сайт Мурманского арктического государственного университета http://www.masu.edu.ru/press/deps/9315-v-magu-poyavitsya-shkola-effektivnaya-kommunikatsiya

Таблица 7

Уровни социальной эмпатии обучающихся ВУЗа
(методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова)

Испытуемые	Уровни эмпатии		
	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	29,40%	64,71%	5,89%
Экспериментальная группа	23,53%	64,71%	11,77%

Показатели предпочтений социальных ценностей у обучающихся ВУЗа представлены в таблице 8. По результатам исследования видно, что максимальные значения получены по профессиональному и интеллектуальному направлениям у 74,1% испытуемых экспериментальной группы. Это говорит о предпочтении большинством респондентов достижения успеха в профессиональной и интеллектуальной деятельности.

Таблица 8

Показатели предпочтений социальных ценностей личности обучающихся ВУЗа
(методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова)

Испытуемые	Профессиональные 1 и 9	Финансовые 2 и 10	Семейные 3 и 11	Социальные 4 и 12	Общественные 5 и 13	Духовные 6 и 14	Физические 7 и 15	Интеллектуальные 8 и 16
Контрольная группа	20,8	6,4	10,2	3,6	4,6	1,0	3,2	20,8
Экспериментальная группа	25,2	6,4	10,2	5,2	4,6	2.2	3,8	25,2

В таблице 9 представлены показатели выбора стратегий поведения в конфликте у обучающихся ВУЗа. Анализ результатов исследования показал, что в контрольной группе преобладают выборы стратегии решения конфликта по шкалам «компромисс» (58,82%) и «сотрудничество» (23,54%); а в экспериментальной – «сотрудничество» (23,54%) и «компромисс» (47,06%).

Таблица 9

Показатели выбора стратегий поведения в конфликте у обучающихся ВУЗа (методика К. Томаса)

Испытуемые	Соперничество	Приспособление	Компромисс	Уклонение (избегание)	Сотрудничество
Контрольная группа	5,88%	5,88%	58,82%	5,88%	23,54%
Экспериментальная группа	11,76%	11,76%	47,06%	5,88%	23,54%

В данной группе стал доминировать выбор стратегий поведения в конфликте по шкалам «компромисс» и «сотрудничество», что позволяет респондентам искать в конфликтных ситуациях конструктивные способы их разрешения, соответствующие интересам обеих сторон; использовать компромиссное соглашение между участниками конфликта с помощью взаимных уступок. Результаты исследования свидетельствуют о снижении показателя по шкале «соперничество» у респондентов контрольной группы, что позволяет им подбирать более эффективные варианты поведения в конфликтной ситуации.

В таблице 10 представлена динамика формирования социальной компетентности у обучающихся ВУЗа. Корреляционный анализ результатов исследования указывает на динамику развития социальной компетентности у обучающихся экспериментальной группы, что позволило им эффективно применять социальные умения и навыки в ситуациях социального взаимодействия.

Таблица 10

Динамика формирования социальной компетентности у обучающихся ВУЗа (методика А.А. Новиковой)

	Динамика изменений в ходе эксперимента		
Уровни	**На начало**	**В конце**	**Рост уровня**
Контрольная группа			
Высокий	58,82%	70,59%	11,77%
Средний	35,29%	23,53%	-11,76%
Низкий	5,89%	5,89%	0%
Экспериментальная группа			
Высокий	17,65%	70,59%	52,94%
Средний	52,94%	29,41%	-11,76%
Низкий	29,41%	0%	-29,41%

Таким образом, повышение показателей по уровням развития психологических особенностей обучающихся, значимых для формирования социальной компетентности у обучающихся ВУЗа (общительности, социальной эмпатии, предпочтения социальных ценностей, выбора стратегий поведения в конфликте), и в целом уровня развития социальной компетентности, стало возможным благодаря успешной реализации программы «Школа «Эффективная коммуникация»».

Выводы. Под социальной компетентностью подразумевается комплекс умений и навыков, формируемых в процессе деятельности и общения, позволяющий успешно взаимодействовать с окружающими людьми, в соответствии с системой социальных правил и установленными образцами поведения, адаптироваться для эффективного выполнения социальной роли. Одним из путей повышения уровня социальной компетентности обучающихся ВУЗа является проведение тренингов, позволивших обучающимся приобрести опыт успешной деятельности, научиться эффективному сотрудничеству в атмосфере эмоциональной близости и ощущения собственной ценности, значимости, брать на себя инициативу, проявлять толерантность, ответственность, креативно мыслить, конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Литература:

1. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2005. 992 с.
2. Новикова А.А. Развитие социальной компетентности в процессе социализации обучающихся в высшей школе / А.А. Новикова // СИСП. 2016. №1 (57). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnoy-kompetentnosti-v-protsesse-sotsializatsii-obuchayuschihsya-v-vysshey-shkole, свободный. Дата обращения: 01.06.2019.
3. Новикова А.А. Социальная компетентность: критерии и методики определения / А.А. Новикова // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн. 2. Работа психолога с взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: учебное пособие / Е.И. Рогов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. 480 с.
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.

Психология

УДК:159.9.07

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
доцент, кандидат педагогических наук Попов Максим Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат медицинских наук, доцент Труш Вера Владимировна
Донецкий национальный университет (г. Донецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЛЕКЦИИ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Корреляционный и регрессионный анализы выявили, что между качеством усвоения лекционного фактографического материала и показателями сенсорной памяти имеет место выраженная связь, которая для показателя объема зрительной памяти была наиболее выраженной. Делается вывод, что в ходе проведения тематической информационной лекции большее наибольшее внимание следует уделять визуализации фактического материала, а не аудиолизации. Результаты теста Липпмана «Логические закономерности» показали, что способности к логическому мышлению практически не отражались на эффективности усвоения материалов информационной лекции.

Выявленные закономерности между качеством усвоения материала и психофизиологическими особенностями студентов необходимо учитывать при разработке методики чтения тематических

информационных лекций, а также при определении их соотношения с другими типами лекционных занятий в Рабочих программах учебных курсов.

Ключевые слова: информационная лекция, дидактическая эффективность лекции, психодиагностика, сенсорная память, логическое мышление, взаимокорреляции.

Annotation. Correlation and regression analyzes showed that there is a strong connection between the quality of mastering the lecture factual material and the indicators of sensory memory. It is concluded that during the thematic information lecture most attention should be paid to the visualization of factual material, and not audiolization. The results of the Lippman test "Logical regularities" showed that the ability to think logically had almost no effect on the efficiency of mastering the informational lecture materials. The relationship between the quality of learning and psycho-physiological features of students must be taken into account when developing the methodology of reading thematic informational lectures, as well as when determining their relationship with other types of lecture lessons in the Work Programs of training courses.

Keywords: informational lecture, didactic efficiency of the lecture, psychodiagnostics, sensory memory, logical intellection, intercorrelations.

Введение. Лекция по-прежнему является основной формой организации учебного процесса в высшей школе и главным звеном дидактического цикла обучения [5, 12, 13]. Наиболее распространенным и традиционным видом являются тематические информационные лекции [2, 8]. Объем фактического материала (информации), предлагаемый студентам в ходе изложения информационной лекции, в лучшем случае, дозируется лектором интуитивно, а иногда излагается по принципу – чем больше, тем лучше. Подобная практика, когда она имеет место, всегда чревата отрицательными последствиями для реализации дидактических задач, поставленных перед информационной лекцией. С нашей точки зрения, одна из причин, снижающих дидактическую эффективность тематической информационной лекции, связана с ограниченными психофизиологическими возможностями обучающихся [6, 7, 9, 10, 16, 17], в частности их сенсорной памяти. В связи с этим возникает вопрос о том, с какого рода психофизиологическими особенностями связан объем усвоения информации, получаемой студентами в ходе тематической информационной лекции.

В качестве тестируемого учебного занятия была выбрана лекция на тему: «Схема построения функциональной системы организма», предусмотренная Рабочей программой курса «Психофизиология» для студентов-психологов. Одной из дидактических задач лекции являлось изучение структуры функциональной системы организма, предполагающее запоминание составных блоков функциональной системы и их взаимосвязи. По своему типу такого рода лекции относятся к разряду тематических информационных, ориентированных на монологическое изложение студентам информации, подлежащей осмыслению и запоминанию [8, 15].

С учетом сказанного *целью работы* явилось с помощью методов психодиагностики и статистического анализа выявить характер корреляционной связи между качеством усвоения лекционного фактографического материала тематической информационной лекции и психофизиологическими особенностями студентов-психологов, в частности, объемом кратковременной зрительной и слуховой памяти, а также уровнем логического мышления.

Организация и методика проведения педагогического эксперимента. В исследованиях приняли участие 26 девушек, обучающихся на 1-ом курсе. На первом, подготовительном, этапе за 7 дней до проведения основного исследования все испытуемые были ознакомлены с предстоящим алгоритмом эксперимента и с целью практического освоения процедуры тестирования, выполнили пробные тесты. Второй и третий этапы педагогического эксперимента проводились в ходе учебного занятия (90 мин). Второй этап проходил в первые 15-20 мин занятия. В течение этого времени все студенты под руководством преподавателя выполняли 3 теста в следующем порядке: «Память на числа» (кратковременная зрительная память), «Память на числа» (кратковременная слуховая память) и Тест Липпмана «Логические закономерности». После тестирования преподавателем в течение последующих 55 мин была прочитана лекция. На третьем этапе после окончания лекции в течение 15 мин проводили тестовый контроль знаний. По своей классификации тесты относились к «Заданиям открытого типа», предусматривающих свободное изложение ответов [4]. Тесты соответствовали структуре лекции и были предназначены для оценки степени усвоения фактографического материала, представленного схемами, цифрами, классификационными признаками и др. Всего в тестах предлагалось ответить на 10 вопросов, каждый из которых требовал короткого однозначного ответа. Для оценки использовали 10-бальную шкалу, прямо пропорционально связанную с числом правильных ответов. Правильные ответы на все 10 вопросов соответствовали 100 % усвоению лекционного материала, ответ на 1 вопрос, соответственно, 10 %.

Методы психодиагностики. При выборе перечня методов психофизиологического тестирования исходили из следующих условий. Во-первых, тесты должны отражать количественные параметры кратковременной зрительной и слуховой памяти, а также состояние логического мышления. Во-вторых, тесты должны относиться к группе экспресс-методов, поскольку их проведение планируется в условиях реального лекционного занятия, ограниченного временными рамками. В этой связи, исходя из задач нашей работы, были выбраны 3 психофизиологических теста: «Память на числа» (для зрительного анализатора), «Память на числа» (для слухового анализатора) и Тест Липпмана «Логические закономерности» [11, 14].

Тест № 1 «Память на числа» предназначен для оценки кратковременной зрительной памяти, ее объема и точности. Суть теста заключается в том, что испытуемому предлагают запомнить и воспроизвести в течение одной минуты в любом порядке двоичные числа. С этой целью в течение 30 с демонстрируется ряд из 10 двузначных чисел с последующим его воспроизведением. Такая процедура повторяется 4 раза с разными числовыми рядами. По результатам исследования подсчитывается количество правильных ответов по каждому ряду и вычисляется средний показатель.

Тест № 2 «Память на числа» предназначен для оценки кратковременной слуховой памяти, ее объема и точности. Испытуемому предлагают запомнить и воспроизвести в течение одной минуты в любом порядке двоичные числа. С этой целью в течение 30 с экспериментатором вслух перечисляет ряд из 10 двузначных чисел с последующим его воспроизведением. Такая процедура повторяется 4 раза с разными числовыми рядами. По результатам исследования подсчитывается количество правильных ответов по каждому ряду и вычисляется средний показатель.

Тест № 3 Липпмана «Логические закономерности». Тест предназначен для оценки уровня развития логического мышления. В ходе проведения теста испытуемым предъявляют в табличном виде 10 рядов чисел. Им необходимо проанализировать каждый ряд и установить закономерность его построения. Испытуемый должен определить два числа, которые бы продолжили ряд. Время решения заданий фиксируется. Уровень развития логического мышления рассчитывается, исходя из специальной оценочной таблицы, однако для оценки использовали 6-бальную шкалу.

Таблица 1

Шкала оценок для теста Липпмана «Логические закономерности» [11]

Время выполнения задания (с)	Количество ошибок	Баллы	Уровень развития логического мышления
Менее 120	0	6	Очень высокий уровень логического мышления
130 - 270	0	5	Хороший уровень, выше, чем у большинства людей
395 - 410	0	4	Хорошая норма большинства людей
395 - 410	1	3	Средняя норма
395 - 410	2 - 3	2	Низкая норма
130 - 900	4 - 5	1	Ниже среднего уровня развития логического мышления

Статистический анализ полученных данных. Цифровые данные обрабатывались с помощью общепринятых методов вариационной статистики [1, 2]. Использовались пакеты прикладных программ Excel и Statistica 7.0. Для характеристики вариабельности исследованных показателей использовали величину дисперсии и коэффициенты вариации *Cv*. Для выявления характера и силы связи между дидактической эффективностью лекции и исследуемыми психофизиологическими параметрами использовали корреляционный и регрессионный анализы. Сравнение анализируемых показателей и статистическая оценка различий во всех случаях проводились на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

Результаты исследований и обсуждение. На первом этапе анализа представляют интерес результаты оценки уровня знаний, усвоенных студентами в ходе тематической информационной лекции. Так, средний бал оценки уровня знаний по результатам тестирования для всей группы студентов из 26 обследованных составил 6,03±0,34 балла, что с учетом максимальной суммы баллов в тесте (10 баллов) соответствовал 60,3 %. Такие результаты однозначно свидетельствуют о недостаточной эффективности процесса усвоения лекционного материала, хотя собственно тестирование проводилось сразу же после окончания учебного занятия.

В таблице 2 проведены результаты распределения показателя «Качество знаний» среди группы обследованных учащихся. Видно, что наибольшее количество студентов (24 %) освоили лишь 50 % фактического материала, а 90 % материала усвоили только 8 % учащихся. Для 4 % студентов качество усвоенных знаний было и вовсе неудовлетворительным и составило 20 %. Характер распределения данных в вариационном ряду, по данным теста Шапиро-Уилка, описывается нормальным законом при W=0,95 (p=0,72), что свидетельствует, наряду с прочим, о хорошей симметрии ряда и его однородности.

Анализ качества знаний может быть проведен и с использованием квартилей [1, 2]. Так, к первым двум квартилям вариационного ряда (0 – 50 %) принадлежит 51 % выборки, а к третьему-четвертому (50 – 100 %), соответственно, 49 %. Следовательно, половина из обследованного числа студентов усвоили меньше 50 % всего лекционного материала, а вторая половина – больше 50 %.

Таблица 2

Зависимость между качеством знаний (%) и числом студентов (%) по результатам тестирования степени усвоения фактического материала, представленного в тематической информационной лекции

Качество знаний, %	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Количество студентов, %	-	4	8	15	24	19	11	11	8	-

Таким образом, дидактическая эффективность информационной лекции при стандартной ее структуре с учетом объема изложенного материала, степени сложности, продолжительности, использования наглядного материала, видео демонстраций и блока закрепления материала оказалась недостаточной, поскольку около половины студентов не освоили и 50 % всего объема информации.

На следующем этапе анализа результатов исследования представляется важным выявление корреляционной зависимости между качеством усвоения лекционного материала и психофизиологическими особенностями учащихся. Из данных, представленных в табл. 3 видно, что средний объем зрительной кратковременной памяти по всей группе испытуемых составил 6,69±0,29 балла, что было на 67 % больше, чем для слуховой памяти (4,01±0,15, $p < 0,05$). Коэффициент вариации для показателя объема слуховой памяти был на 19 % ниже, чем для зрительной. Значения объема кратковременной зрительной и слуховой памяти на числа соответствовал принятой норме для взрослого человека [11, 14]. Приведенные данные свидетельствуют, что в ходе проведения тематической информационной лекции большее внимание следует уделять визуализации фактического материала, а не аудиолизации.

Наряду с сенсорными видами памяти (зрительной и слуховой) для процесса усвоения учебного материала важное значение имеет уровень развития логического мышления, одним из методов

психодиагностики которого является тест Липпмана «Логические закономерности» [11]. Результаты показали, что у студентов исследованной группы показатель данного теста характеризовался средним баллом 5,3±0,18 при коэффициенте вариации 21,4 % (табл. 3). Такой результат по шкале оценок для теста Липпмана близок к уровню с формулировкой – «Хороший уровень, выше, чем у большинства людей» [11].

После определения средних значений исследованных показателей был проведен регрессионный анализ, отражающий характер зависимости качества усвоения лекционного материала (в баллах) от результатов психофизиологического тестирования (в баллах). Такого рода процедура была важна для определения сравнительной «силы» влияния, в нашем случае объема кратковременной сенсорной памяти (зрительной и слуховой), а также уровня развития логического мышления на дидактическую эффективность тематической информационной лекции.

Таблица 3

Характеристика параметров кратковременной памяти (зрительной, слуховой) и уровня развития логического мышления (по результатам психофизиологического тестирования)

Статистический показатель	Характеристика теста			Количество баллов по результатам тестового контроля знаний
	Тест № 1 «Память на числа» (кратковременная зрительная память), в баллах	Тест № 2 «Память на числа» (кратковременная слуховая память), в баллах	Тест № 3 (Липпмана) «Логические закономерности», в баллах	
Среднее	6,69	4,01	5,30	6,03
Стандартная ошибка	0,29	0,15	0,18	0,34
Дисперсия выборки	2,03	0,56	0,86	2,99
Коэффициент вариации *Cv*, %	22,6	18,4	21,4	28,7
Кол-во обследованных	26	26	26	26

Результаты регрессионного и корреляционного анализа для сравниваемых показателей приведены ниже.

Для теста № 1 (объем кратковременной зрительной памяти, *Б1*) зависимость имела следующий вид:

Б1 = 1,01 (ЗП) - 0,62 при R = 1,01±0,11 (p<0,05) и r = 0,87±0,10 (p<0,05),

где *ЗП* - количество баллов за результатам теста № 1 «Память на числа» (зрительная память).

Для теста № 2 (объем с кратковременной слуховой памяти, *Б2*) зависимость описывалась следующим уравнением:

Б2 = 0,92 (СП) + 2,32 при R = 0,92±0,42 (p<0,05) и r = 0,40±0,18 (p<0,05),

где *СП* - количество баллов за результатам теста № 2 «Память на числа» (слуховая память).

Для теста № 3 зависимость (*Б3* от *ЛЗ*) имела следующий вид:

Б3 = 0,17 (ЛЗ) + 5,3 при R = 0,17±0,38 (p>0,05) и r = 0,09±0,20 (p>0,05),

где *ЛЗ* - количество баллов за результатам теста № 3 Липпмана.

Приведенные данные позволяют сделать следующие выводы, Во-первых, наиболее выраженная связь между результатами тестового контроля и показателями сенсорной памяти имела место в отношении кратковременной зрительной памяти. На это указывают различные значения коэффициента корреляции Спирмена, который для показателя объема зрительной памяти (0,87±0,10) был существенно выше (p < 0,05), чем для слуховой памяти (0,40±0,18). Во-вторых, результаты теста Липпмана «Логические закономерности» свидетельствуют, что способности к логическому мышлению практически не отражались на эффективности усвоения фактографического материала информационной лекции. Так, коэффициент корреляции Спирмена в последнем случае был равен 0,09±0,20 (p > 0,05), что указывает на отсутствие какой-либо статистически значимой связи между анализируемыми показателями. Такой вывод, с нашей точки зрения, необходимо учитывать при формировании структуры информационной лекции, усиливая ее логическую составляющую.

Наконец, представляет интерес анализ взаимозависимостей между показателями кратковременной зрительной (ЗП) и слуховой (СП) связи. Анализ показал, что характер такой связи (СП от ЗР) описывается уравнением прямой линии при коэффициенте регрессии (0,21±0,09) и статистически достоверным коэффициенте корреляции Спирмена (0,42±0,18).

СП = 0,19 (ЗП) + 2,80 при R = 0,19±0,09 (p<0,05) и r = 0,40±0,18 (p<0,05).

Видно, что корреляционная связь между указанными показателями кратковременной памяти, хотя и имеет место, но выражена слабо. Данный факт можно рассматривать с точки зрения относительной независимости двух видов сенсорной памяти – зрительной и слуховой. Тем не менее, несмотря на большую эффективность зрительной памяти, оба ее типа имеют значение для полноты усвоения фактографического материала.

Выводы. По результатам тестирования эффективности усвоения фактографического материала тематической информационной лекции, прочитанной по одной из проблем психофизиологии, при соблюдении ее стандартной структуры и использовании общепринятых дидактических требований выявлено, что наибольшее количество студентов (24 %) освоили лишь 50 % лекционного материала, а 90 % материала – только 8 % учащихся; для 4 % студентов качество усвоенных знаний было неудовлетворительным и составило 20 %. Анализ итогов психофизиологических тестов показал, что обследованный контингент студентов-первокурсников характеризуется среднестатистическими для данного возраста показателями кратковременной зрительной и слуховой памяти (тесты «Память на числа», соответственно, 6,69±0,29 и 4,01±0,15 баллов), и несколько большим по сравнению с нормой уровнем развития логического мышления (тест Липпмана «Логические закономерности», 5,3±0,18 балла). Корреляционный и регрессионный анализы выявили, что между качеством усвоения лекционного материала и показателями сенсорной памяти имеет

место выраженная связь; коэффициент корреляции Спирмена для показателя объема зрительной памяти (0,87±0,10) был существенно выше, чем для слуховой памяти (0,40±0,18). Приведенные данные свидетельствуют, что в ходе проведения тематической информационной лекции большее внимание следует уделять визуализации фактического материала, а не аудиолизации. Результаты теста Липпмана «Логические закономерности» показали, что способности к логическому мышлению практически не отражались на эффективности усвоения материалов информационной лекции, о чем свидетельствует факт отсутствия корреляционной связи между анализируемыми показателями (коэффициент корреляции Спирмена составил 0,09±0,20). Полученные результаты касательно характера и полноты усвоения лекционного материала в зависимости от психофизиологических особенностей студентов необходимо учитывать при разработке методики чтения тематических информационных лекций, а также при определении их соотношения с другими типами лекционных занятий в Рабочих программах учебных курсов.

Литература:

1. Аванесов В.С. Применение статистических методов в педагогических измерениях / В.С. Аванесов // Пед. измерения. – 2011. – № 1. – С. 44-46.
2. Аванесов В.С. Структурные характеристики вариационного ряда: применение квантилей для интерпретации тестовых результатов / В.С. Аванесов // Пед. измерения. – 2010. – № 1. – С. 104-116.
3. Антипова М.В. Формы организации обучения / М.В. Антипова. –ФГБУ ВПО «МарГТУ", 2011. – 15 с.
4. Васина Ю.А. Методические рекомендации «Педагогические тесты в системе психологической подготовки МЧС России» / Ю.А. Васина. – М., 2012. – 149 с.
5. Гакаев Р.А. Лекция как ведущий компонент системы вузовского образования / Р.А. Гакаев // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 3 (03). – С. 62-64.
6. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер. 2005. – 412 с.
7. Илюхина В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека / В.А. Илюхина. СПб., 2010. – 362 с.
8. Кручинин В.А. Психология и педагогика высшей школы / В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. – 195 с.
9. Литвинова Н.А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей в адаптации к умственной деятельности / Н.А. Литвинова, Э.М. Казин, С.Б. Лурье, О.В. Булатова // Вестник КемГУ. – 2011. – № 1. – С. 141-147.
10. Литовченко О.Г. Психофизиологическая характеристика работоспособности учащихся / О.Г. Литовченко // VI Знаменские чтения: материалы науч.-практ. конф. – Курск: СурГПУ, 2007. – С. 45.
11. Основы психологии: Практикум / Ред. Л.Д. Столяренко. – Изд-е 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
12. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М.В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
13. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
14. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. Пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Горбачевский и др. Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.
15. Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / И.В. Охременко [и др.]; под ред. И.В. Охременко. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 178 с.
16. Соболев В.И. Оценка рекреационной эффективности зимних каникул на психофизиологическое состояние студентов-первокурсников / В.И. Соболев, В.В. Труш, Н.Ф. Костин // Проблемы современного педагогического образования**.** – 2018. – № 59-1. – С. 358-364.
17. Соболев В.И. Психофизиологическая оценка активности центральной нервной системы студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования**.** – 2018. – № 58-1. – С. 222-228.

УДК 316.6

кандидат психологических наук, доцент Тимощук Игорь Григорьевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЕДИНИЦ АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье представлена попытка представить первичное теоретико-методологическое обоснование структуры ответственности специалистов психологов и студентов, обучающихся данной профессии. Приводятся результаты исследований по данной тематике в отечественной и зарубежной литературе. Обобщая результаты собственных исследований, автор предлагает описание единиц анализа ориентировочной теоретической модели структуры ответственности профессиональных психологов в акмео-психологическом контексте.

Ключевые слова: внешние и внутренние компоненты структуры ответственности личности психолога, функции ответственности практического психолога, типология видов ответственности психолога-специалиста.

Annotation. The article presents an attempt to present a primary theoretical and methodological substantiation of the structure of the responsibility of psychologists and students studying this profession. The results of research on this topic in domestic and foreign literature are given. Summarizing the results of our own research, the author offers a description of the units of analysis of an indicative theoretical model of the structure of the responsibility of professional psychologists in an acmeo-psychological context.

Keywords: external and internal components of the structure of responsibility of the individual psychologist, the responsibility functions of the practical psychologist, typology of the types of responsibility of the psychologist-specialist.

Введение. Ответственность относится, как отмечают авторы, осуществившие герменевтический анализ данного феномена к числу наиболее сложных понятий [9; 11; 13].

Чаще всего ответственность личности в научной литературе рассматривают как конгломерат свойств, характеризующийся тесной взаимосвязью между эмоциональной, нравственной и мировоззренческой аспектами личности. В отечественной философии и психологии больше всего сведений о данной проблеме известно из возрастной, социальной психологии, психологии спорта и труда. Ответственность в общепсихологическом аспекте рассматривалась, как склонность личности придерживаться принятых социальных норм и обязанностей, готовность дать отчет за последствия своей социальной активности перед

обществом. Ответственность неизменно и довольно часто стереотипно связывалась с такими волевыми качествами как настойчивости, усердие, стойкость, выдержка, и.т.д. В советской и современной российской психологии данная проблема, так или иначе, представлена в ставших уже классическими работах К.-А. Абульхановой-Славской, К. Муздыбаева, Д. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д. Фельдштейна, В. Чудновского и др.

В зарубежной социальной психологии, наиболее глубоко проработанные аспекты данной проблематики стали основой для известных моделей групповой ответственности, где подробно описаны векторы ее развития, основные параметры структуры, различные формы проявления, атрибутивные характеристики, уровни и фазы формирования и т.д.

Из наиболее востребованных в психологии можно выделить модели ответственности Ф. Хайдера, К. Хелкмана, Ж. Пиаже, Л. Колберга, и.т.д.

Наибольший вклад в данную проблематику внесли такие отечественные авторы как Б.С. Братусь, Е.Д. Дорофеев, В.Д. Дружинин, К.К. Муздыбаев, М.В. Савчин и другие.

В традиционной для отечественной психологии методологической парадигме деятельностного подхода ответственность описывается как специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в способности осознать себя как причину совершаемых поступков и их последствий, как причину изменений в окружающем мире и собственной жизни. Такой контекст понимания проблемы, так или иначе, но отсылает к образу социального - «homo-socialis», в определенной степени «одномерного человека». Как вариант - «homo-faber» - успешного работника, законопослушного гражданина, и т.д.

Однако двадцать первое столетие, внес существенные изменения в ракурс понимания этого феномена. У современного человека век постмодернизма актуализировал «новые вызовы», появились неизвестные жизненные задачи требующие прежде всего ответственности.

Цель данной статьи – исследование основных методологических аспектов проблемы ответственности личности психолога в контексте его жизнедеятельности. Ответственность, как известно – проблема не только методологического, но и этического характера - «Профессия психолога постоянно развивается; в нее непрерывно привносится новые знания и методы, поэтому важно, чтобы профессиональные этические принципы постоянно обсуждались и развивались. Однако принципы должны также отражать основные личные и общественные вопросы и, следовательно, обладать стабильностью, на которую не слишком легко повлиять» [13, с. 143].

В соответствии с последним одной из главных задач нашего исследования являлось описание особенностей смещения смысловой доминанты проблемы от ее понимания как отдельной личностной характеристики в область ее изучения в целостном процессе непосредственного жизнеосуществления субъекта профессиональной (учебной) деятельности. Предметными сферами являлись единицы анализа ответственности личности: базовый тезаурус ответственности профессионального психолога, спецификой алгоритма ответственного поведения в акмео-психологического и психолого-педагогическом ракурсе осмысления.

Изложение основного материала статьи. Ответственность - как системная, устойчивая и сложная по структуре характеристика личности психолога, воплощающаяся в соответствующую форму поведения, ответственность предельно раскрывается через анализ ситуаций конгруэнтных условиям актуализации данного интегративного образования.

У каждого психолога, как и у любого другого специалиста, существует определенный «набор» жизненных ситуаций, в которых он индивидуально возможным для него способом реализует ответственное поведение. Описание такового в совокупности с его мотивами и субъективной формой выражения, в соответствии с отечественной, идущей от А.С. Арсеньева, М.М. Бахтина, Ф.Т. Михайлова, М.К. Мамардашвили, а также зарубежной, традициями философско-психологического знания (Э. Гуссерль, М. Шелер, Ф. Брентано, А. Мейнонг) и др., является вариантом феноменологического способа понимания и анализа «жизненного мира» человека.

Основной, стратегической формой достижения целей данного исследования являлись помимо теоретико-методологического анализа литературных источников также качественный анализ и интерпретация материалов авторских анкет методик и специальных заданий, разработанных для выявления различных представлений о специфике ответственности психологов-профессионалов, и будущих психологов (студентов) [7; 8]. Ответы респондентов представляли итоговый, обобщенный материал квазиэкспериментальных и ретроспективно рефлексируемых респондентами реальных ситуаций из собственной жизнедеятельности. В соответствии с содержанием результатов, представленных в ориентировочных авторских анкетах, разработанных при участии экспертов-психологов (всего 20 человек: 5 докторов психологических наук, 4 доктора педагогических наук, 11 кандидатов наук по психологии и педагогике) составлялись метрические шкалы, обобщенные данные, вновь подвергались экспертной оценке и в дальнейшем обрабатывались средствами математической статистики. В частности, применялись различные виды анализа кластеров и факторного анализа. В исследовании принимали участие профессиональные психологи России и Украины, студенты, и аспиранты - психологи, обучающиеся на психологических факультетах различных Вузов – всего 100 человек из первой выборки и 450 из второй.

Было разработаны 4 ориентировочные анкеты для студентов и 3 для психологов-специалистов, 5 специальных заданий для студентов психологов и 2 для профессионалов.

На втором этапе исследования, по материалам первичных ориентировочных анкет, была составлена 31 шкала для будущих психологов (студентов), дифференцированным по выборкам старших и младших курсов и стационарной и заочной формы обучения (в итоге всего 4 группы). Специалистам психологам предлагали после обработки анкет 24 метрические шкалы. Вопросы анкет и соответственно утверждения по метрическим шкалам были направлены на выявление мнений, представлений, специфики эмоциональных состояний, переживаний, осознанных и неосознаваемых установок, декларируемых мотивов и ценностей, интересов и.т.д. объединенных тематикой ответственности профессионального и будущего (обучающегося) психолога. Качественный анализ всего полученного от респондентов материала в совокупности представляется возможным рассмотреть, как профессиональный «дискурс ответственности психолога». Дальнейшие методологические выводы будут сделаны именно исходя из понимания того, что «С помощью языка мы создаем представления о реальности, которое не просто отражает то, что в ней есть, но и конструирует ее.

Это не значит, что самой реальности не существует. А значит, что реальны лишь значения и представления о ней» [11, с. 25].

Осуществив анализ полученного материала, представляется возможным далее выделить и описать основные результаты исследования методологических аспектов данной проблематики.

Профессиональный тезаурус ответственности психолога составляют понятия (семантические единицы): свобода, долг, вина, деятельность, зрелость, совесть, честность, воля, выбор,

Ответственность профессионального психолога может быть расположена в континууме таких ее биполярных функций как: экзистенциальная-социальная, ориентирующая - дезориентирующая личность, активизирующая деятельность - «сворачивающая» деятельность, стабилизирующая – дестабилизирующая деятельность, стимулирующая-тормозящая психическую и личностную активность.

Компонентами алгоритма ответственного поведения являются: чувство ответственности, потребность в ответственном развитии и саморазвитии, рефлексия необходимости ответственности в жизнедеятельности, ответственный поступок, ответственное решение, установка на ответственную жизнедеятельность, мотивация к ответственному поступку (поведению), опора на ценности активизирующие, актуализирующие, стабилизирующие ответственное поведение.

Внутреннюю структуру ответственности составляют: духовные ценности, чувство долга, чувство вины, надежность, нравственная рефлексия, интуиция на инсайт и «схватывание» специфики нравственно-этических задач, потребность в свободе выбора.

Первичная классификация видов ответственности психолога может включать: профессиональную, экзистенциальную, этическую, морально-правовую, нравственную.

Классификация видов ответственности психолога в соответствии с критерием мотива ее актуализации-проявления:

Ответственность - профессиональная обязанность, (долг, порядок), ответственность - свободный выбор (потребность-призвание), ответственность – забота, ответственность – вина, ответственность – расчет (выгода, прагматизм).

Выводы:

1. В перспективе представляется возможным введение и обоснование понятия тип «ответственного жизненного мира психолога» в структуре сознания психолога-профессионала.

2. Содержание и специфика типологии «ответственного жизненного мира» обусловлена: своеобразием и модальностью переживаний и психических состояний, детерминированных в свою очередь принятием ответственного решения, доминирующей функцией ответственности личности ориентирующей профессиональную, социальную и экзистенциальную активность субъекта, наиболее выраженными компонентами внутренней структуры ответственности, спецификой алгоритма ответственного и безответственного поведения, ценностями и мотивами личности психолога.

3. Приведенные данные нуждаются в уточнении категориального аппарата, объясняющего теоретическую модель ответственности, а также в дополнительных, подтверждающих приведенные данные исследованиях, обоснованиях выделенных теоретико - методологических положений и понятий.

Литература:

1. Быков С.В. Социально-психологическая регуляция ответственности личности: дис. … д-ра психол. наук // С.В. Быков. Казань, 2006. – 340 с.

2. Залевский Г.О равенстве юридической ответственности // Г. Залевский Московский психотерапевтический журнал. 2000. №3. С. 183-187.

3. Зосимовский А.В. Критерии моральной воспитанности // А.В. Зосимовский Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 1998. № 2. - С. 67-74.

4. Игумен Евмений. Духовность как ответственность // Евмений Игумен Иваново: Свет Православия, 2005. - 301 с.

5. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Е.П. Кринчик- Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2005. № 2. - С. 45-55.

6. Минигалиева М.Р. Проблема ответственности психолога-консультанта // М.Р. Минигалиева Мир психологии, 2001. № 2. – С. – 253-262.

7. Тимощук И.Г. Ответственность как поликомпонентное образование в структуре представлений студентов о будущей профессии // И.Г. Тимощук Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – С. 344-348

8. Тимощук И.Г. «Ответственность практического психолога: исследование семантики понятия». // И.Г. Тимощук Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология образования. – Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016 г. – вып. 50. - Ч.2. С. 219-226

9. Тягунов А.А, Кочергин С.М. Философская герменевтика ответственности // А.А. Тягунов, С.М. Кочергин Вестник ТГТУ 2002. - №1 (1). – С. 67-68.

10. Фокин В.А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов // В.А. Фокин. Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2005. № 2. - С. 33-45.

11. Филипс Дж. Л., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод // Дж.Л. Филипс, М.В. Йоргенсен, Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004, - 336 с.

12. Этические стандарты для психолога // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. – 158-162.

13. Этические принципы скандинавских психологов // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. – 142-148.

УДК:159.9

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры
психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат психологических наук, кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования,
доцент кафедры педагогики и психологии с курсом
последипломного образования Артюхова Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» (г. Красноярск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы девиации в подросковом возрасте. В работе актуализируется необходимость психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся в условиях образовательной организации. В статье представлены результаты экспериментального исследования девиантного поведения подростков и результаты формирующего эксперимента в образовательной среде школы.

Ключевые слова: девиантное поведение, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная среда, подростковый возраст.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of deviation in adolescence. The paper actualizes the need for psychological and pedagogical support of this category of students in an educational organization. The article presents the results of an experimental study of deviant behavior of adolescents and the results of a formative experiment in the educational environment of the school.

Keywords: deviant behavior, psychological and pedagogical support, educational environment, adolescence.

Введение. Современный мир и новые образовательные технологии задают стремительный темп для интеграции подрастающего поколения. Общество требует от взрослеющей личности высокой социальной компетентности, способности к самоорганизации и постоянному саморазвитию. В связи с этим, повышается степень риска дезадаптации и проявления различных форм отклонений в поведении и развитии. Система воспитательной работы с подростками в нашей стране представлена школой, семьей и общественностью. Главенствующие роли в этом вопросе отводятся семье и школе, так как именно в семье закладываются основные ценности и нормы, а школа обладает специально подготовленными кадрами и осуществляет профессиональное воздействие на формирование здоровой личности ребенка. Данный факт свидетельствует об актуальности психолого-педагогического сопровождения подростков-девиантов и подростков, склонных к девиантному поведению.

Изложение основного материала статьи. Многоаспектность понятия «девиантное поведение» обусловлена его широким применением в разных областях научного знания: педагогика, психология, социальная психология и педагогика девиантного поведения и др. Каждая наука по-разному трактует данное понятие, однако в широком смысле закрепилось понятие «девиация» со следующим определением: любые поступки либо действия, которые не соответствуют социальным нормам общества.

Также в обществе и науке сложилось единообразие в определении объектов девиантного поведения, коими выступают преимущественно дети и подростки «группы риска».

Безусловно семья и внутрисемейные отношения выступают главным фактором формирования различных форм девиантного поведения. Однако и школа может выступать медиатором отклоняющегося поведения в подростковом возрасте. Связано это в первую очередь с некомпетентностью педагогических работников, неумением их найти правильный подход к обучающемуся, который отстает от своих сверстников, тем самым педагог автоматически относит такого ребенка в категорию «неуспевающих». Такой обучающийся теряет интерес к учебе, начинает пропускать занятия, связывает свое общение с неформальными сообществами.

Я. Гилинский отмечает, что статистический анализ роста подростковой девиантности за последние 10 лет ярко демонстрирует его зависимость от процесса социальных изменений. Данная проблема уже перестала быть только психолого-педагогической. Она стала социальной [1].

Современная школа ставит перед собой задачу предупреждения девиаций среди обучающихся. Вместе с тем при работе с подростковым возрастом важное значение имеет не только превентивные меры, но и психолого-педагогическое сопровождение девиантов, так как именно в этом возрасте проявляются разнообразные формы девиантного поведения.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение должно выступать как система, которая будет осуществлять поддержку и помощь ребенку в процессе развития, обучения, воспитания, социализации. В связи с этим в процессе сопровождения подростков-девиантов должны включится все специалисты школы: администрация, педагоги, психологи, социальные и медицинские работники. Профессиональный коллектив школы – это специалисты не только в области преподавания определённых предметов, но ещё и в области воспитания и развития личности.

В школе ребёнок проводит значительную часть времени и, взаимодействуя со взрослыми и сверстниками, усваивает многие нормы поведения в обществе.

При реализации психолого-педагогического сопровождения особенно важен вопрос о причинности девиантного поведения в подростковом возрасте. Исследователи выделяют три основные группы причин: биологические, психологические и социальные [2].

На этапе диагностики не достаточным становится выявление наличия или отсутствия склонности к девиантному поведению, следует проводить индивидуальную работу с каждым подростком «группы риска» по выяснению всех причин выявленной формы девиации [3].

В данной статье мы намерены описать педагогический опыт реализации программы психолого-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением и склонных к девиантному поведению. Программа реализовывалась в естественных для подростков условиях в течение четырех месяцев. С подростками проводились как групповые (2 раза в неделю), так и индивидуальные занятия. Было реализовано 3 этапа программы: 1) психодиагностика; 2) коррекционно-развивающая работа; 3) анализ и мониторинг результатов.

На первом этапе было реализовано получение информации об уровне девиантного поведения у подростков, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников программы. Выборка исследования была представлена обучающимися 7-х классов в количестве 20 человек. В ее состав вошли подростки, которые были рекомендованы социальным педагогом и педагогом-психологом данной образовательной организации. Диагностический инструментарий представлен опросником «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел и методикой «Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения» (ДАП-П).

Второй этап сопровождения заключается в составлении системы работы с учащимися, имеющими девиантное поведение и склонность к девиантному поведению и реализация программы с контрольной группой подростков. На этом этапе было установлено взаимодействие специалистов (педагогов, психологов, социальных и медицинских работников) с подростками с девиантным поведением, проведены мероприятия, направленные на предупреждение правонарушений, основными из которых выступили тренинговые занятия на саморазвитие и самосознание, творческие мероприятия. Также для подростков создавались условия, направленные на формирование позитивных жизненных целей и развитие мотивации к их достижению. Психолого-педагогическое сопровождение осуществлялось не только в учебно-воспитательном процессе, но и направлено на внеурочную работу подростков, где обучающиеся могут выявить свои интересы, проявить способности, научиться эффективным формам общения и взаимодействия со обучающимися, педагогами и родителями.

На этапе анализа и мониторинга результатов была доказана эффективность программы психолого-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением посредством получения результатов повторной диагностики уровня девиантного поведения подростков.

Далее представим результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности девиантного поведения у подростков.

Результаты по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению»:

Шкала «установка на социальную желательность» показывает, что 12 испытуемых (60%) строго соблюдают социальные нормы, они умышленно стремятся показать себя в лучшем свете, 8 испытуемых (40%) не склонны скрывать собственные нормы и ценности, у них не выражена социальная желательность.

По шкале «склонность к преодолению норм и правил» 5 подростков (25%) часто преодолевают общественные нормы и правила, зачастую отрицая их. Такой же процент подростков противопоставляют собственные нормы и ценности групповым, часто ищут трудности, которые есть возможность преодолеть. 10 испытуемых (50%) готовы следовать общественным стереотипам.

Высокие результаты по шкале «склонность к аддиктивному поведению», выявлены у 9 испытуемых (45%), они предрасположены к употреблению алкогольных и наркотических веществ, у 11 испытуемых (55%) показатели ниже, что свидетельствуют о не выраженности вышеперечисленных тенденций.

Анализируя результаты, полученные по шкале «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», мы пришли к выводу, что 13 подростков (65%) не ценят собственную жизнь, у них проявляется склонность к риску, выражена потребность в острых ощущениях, иногда могут проявлять садомазохистские действия, у остальных 7 испытуемых (35%) отсутствует склонность к саморазрушающему поведению.

По шкале «склонность к агрессии и насилию» у 11 испытуемых (55%) выявлены агрессивные тенденции, у остальных 9 ребят (45%) данная тенденция не продемонстрирована.

По шкале «волевой контроль эмоциональных реакций» 8 подростков (40%) демонстрируют слабый волевой контроль эмоциональной сферы. У 12 испытуемых (60%) показатели низкие, что свидетельствует о не выраженности этих тенденций, им свойственен жесткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций.

Полученные данные по шкале «склонность к деликвентному поведению» показывают, что у 15 испытуемых (75%) высокие показатели, свидетельствующие о наличии деликвентных тенденций и о низком уровне социального контроля. 5 испытуемых (25%) нашей выборки имеют низкие результаты, что свидетельствует о не выраженности указанных тенденций.

Результаты диагностики подростков по методике ДАП-П показали, что 9 человек (45%) отличаются высокой склонностью к делинквентному поведению. Такие подростки характеризуются большим смещением ценностей и приоритетов в сторону социально нежелательных. У таких подростков как правила возникает много конфликтов с окружающими взамен позитивным социальным взаимоотношениям.

У 7 испытуемых (35%) выявлена средняя склонность к делинкветному поведению. Данные подростки находятся в «зоне риска» и характеризуются деформацией ценностных ориентаций. Для них может быть свойственно уменьшение социальных связей, что позволит им вступить в неформальные группы, которые в дальнейшем окажут отрицательное влияние на развитие и социализацию подростка.

4 испытуемых (20%) отличаются низкой склонностью к делинквентному поведению. Такими подростками отвергаются любые формы проявления делинквентного поведения: воровство, агрессия, вредные привычки. Вместе с тем такие подростки могут противостоять предписанным им нормам.

Проанализировав полученные результаты по шкале «склонность к аддиктивному поведению», мы можем констатировать, что большинство опрошенных 12 подростков (60%) имеют высокий уровень склонности к аддиктивному поведению. Такие подростки характеризуются склонностью к употреблению наркотических алкогольных веществ. 8 испытуемых (40%) отличаются низкой склонностью к аддиктивному поведению.

Анализируя результаты, полученные испытуемыми по шкале «склонность к суициду», выявлено 5 подростков (25%), которые имеют тенденцию к совершению самоубийства. Остальные подростки такой склонности не продемонстрировали.

Таким образом, проанализировав и обобщив полученные нами в ходе констатирующего эксперимента данные, мы выявили следующее: большинство испытуемые склонны противопоставлять свои нормы и ценности групповым; большинство опрошенных подростков имеют предрасположенность к употреблению алкоголя и наркотических веществ. Выявлены подростки, склонные к риску, жаждущие острых ощущений, имеющие садомазохистские тенденции и низко ценящие свою жизнь. Вместе с тем большее число респондентов не имеют выраженных агрессивных тенденций, не приемлют насилие как средство решения проблем. Практически все подростки имеют слабо развитый волевой контроль эмоциональной сферы, отличаются низкой склонностью к делинквентному поведению, некоторые подростки имеют тенденцию к совершению самоубийства.

Приходим к выводу о том, что для подростков нашей выборки исследования необходимо создавать специальные условия и осуществлять комплексную работу в условиях образовательной организации. В связи с полученными результатами исследования были отобраны 10 подростков со средним и высоким уровнем девиантного поведения, они составили экспериментальную группу и выступили участниками формирующего эксперимента, в рамках которого была реализована программа психолого-педагогического сопровождения девиантов в условиях образовательной среды.

После реализации программы результаты в экспериментальной группе имеют положительную динамику. Так по шкале «установка на социальную желательность» при первичном исследовании 6 испытуемых (60%) демонстрировали высокие показатели по данной шкале, умышленно стремясь показать себя в лучшем свете, после реализации программы показатели стали ниже на 40%, то есть только 2 испытуемых (20%) также демонстрировали тенденцию к социальной желательности.

По шкале «склонность к преодолению норм и правил» у 4 (40%) испытуемых экспериментальной группы преобладало отрицание общественных норм и правил, после реализации программы у всех испытуемых показатели стали ниже, это говорит о готовности следовать общественным стереотипам.

По шкале «склонность к аддитивному поведению» при первичном исследовании у 5 испытуемых (50%) была выражена тенденция к употреблению алкогольных и наркотических веществ, при повторном исследовании показатели у 4 подростков (40%) стали ниже.

Сравнив результаты по шкале «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», можно отметить, что у 4 (40%) подростков показатели стали ниже, у них появилась ценность собственной жизни. По шкале «склонность к агрессии и насилию» у 4 (40%) испытуемых показатели были высокими, в результате реализации программы показатели стали ниже у 20% испытуемых.

По шкале «волевой контроль эмоциональных реакций» 5 (50%) подростков имели высокие показатели, после реализации программы показатели у 30% испытуемых стали ниже, то есть большинство участников программы научились контролировать собственные эмоции и поведенческие реакции.

Говоря о шкале «склонность к делинквентному поведению», мы отмечаем, что у 6 испытуемых (60%) при первичном исследовании были выявлены делинквентные тенденции. При повторном исследовании показатели снизились на 40%.

Анализируя результаты контрольной группы, мы можем отметить, что значительных изменений в данной группе не выявлено, на 10% снизились показатели по шкале «склонность к делинквентному поведению» и на 10% увеличились данные по шкале «волевой контроль эмоциональных реакций». Данные изменения незначительны, и могут быть связаны с личностными особенностями испытуемых и объективными факторами.

По шкале «Делинквентное поведение» в экспериментальной группе при первичном исследовании у 40% испытуемых были высокие показатели, у 40% средний уровень и у 20% низкий, после реализации программы высокие показатели уменьшились на 40%.

По шкале «Аддиктивное поведение» высокие показатели снизились на 50%.

По шкале «Суицидальный риск» высокие показатели снизились на 30%, таким образом, тенденция к совершению самоубийств осталась у одного респондента.

Результаты исследования подростков контрольной группы при повторном исследовании практически не изменились. Лишь по шкале «Аддиктивное поведение» высокие показатели снизились на 10%, что может быть связано с проведением запланированных мероприятий в школе, посвященных противоправным действиям в обществе.

Выводы. Таким образом, сравнив результаты первичного исследования экспериментальной и контрольной группы с результатами повторного исследования, мы можем отметить значительные изменения в экспериментальной группе после реализации программы психолого-педагогического сопровождения: подростки стали стремиться выполнять общественные нормы и правила, стали более сдержаны к окружающим, изменилось отношение к собственной жизни, многие подростки заинтересовались общественной деятельностью в школе, у многих улучшилась успеваемость, так как стали меньше пропускать занятия и появился интерес к школьной жизни.

В контрольной группе подростков при повторной диагностике продолжает преобладать склонность к девиантному поведению: воровство, агрессия, вредные привычки, не выполнение предписанных им норм и правил.

По результатам проведенных экспериментов можно говорить об эффективности реализованной программы психолого-педагогического сопровождения подростков, что позволяет внедрить ее в практику образовательной организации по работе с девиантным поведением подростков.

Литература:

1. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.
2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 280 с.
3. Иванова И.Н. Особенности саморегуляции подростков с девиантным поведением / И.Н. Иванова, М.А. Козлова // Тюменский медицинский журнал. – 2010. – №1. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem (дата обращения: 10.08.2019).

УДК: 37.015.32

доктор педагогических наук, профессор Шестакова Лариса Анатольевна
Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Нижнем Новгороде (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Чистякова Марина Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шуткина Жанна Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РЕКЛАМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕРНЕТЕ

Аннотация. Психологические аспекты правового регулирования рекламной деятельности в средствах массовой информации имеют важное значение для современного общества. Личностно-формирующее значение рекламы огромно, она проникает во все сферы жизни и влияет не только на социальную жизнь, но на сознание и поведение каждого человека. Интернет сегодня обучает, развивает и воспитывает всех своих пользователей. Поэтому, наряду с правовым регулированием необходимо исследовать психологические аспекты регулирования рекламной деятельности в средствах массовой информации, в том числе - в сфере интернета. Кроме того, интернет является базой для широкой и всеобъемлющей рекламной деятельности субъектов. Поэтому, с одной стороны, происходит психологическое воздействие на пользователей интернета, основанное на базовых культурных ценностях данного общества. С другой стороны, воздействие на пользователей интернета дополняется правовым законодательным регулированием данной сферы деятельности.

Ключевые слова: психологические аспекты, правовое регулирование, регулирования рекламной деятельности, средства массовой информации, интернет.

Annotation. Psychological aspects of legal regulation of advertising activities in the media are important for modern society. Personality-forming importance of advertising is huge, it penetrates into all spheres of life and affects not only social life, but the consciousness and behavior of each person. The Internet today trains, develops and educates all its users. Therefore, along with legal regulation, it is necessary to study the psychological aspects of the regulation of advertising activities in the media, including the Internet. In addition, the Internet is the basis for a broad and comprehensive advertising activities of subjects. Therefore, on the one hand, there is a psychological impact on Internet users, based on the basic cultural values of the society. On the other hand, the impact on Internet users is complemented by legal legislative regulation of this sphere of activity.

Keywords: psychological aspect, legal regulation, regulation of advertising, mass media, Internet.

Введение. Психологические аспекты правового регулирования рекламной деятельности в средствах массовой информации имеют важное значение для современного общества. Личностно-формирующее значение рекламы огромно, она проникает во все сферы жизни и влияет не только на социальную жизнь, но на сознание и поведение каждого человека. Одним из важных современных средств массовой информации, наряду с радио, телевидением, печатной продукцией, является интернет. Его психологическое влияние на современное общество трудно переоценить. Интернет сегодня обучает, развивает и воспитывает всех своих пользователей. Поэтому, наряду с правовым регулированием необходимо исследовать психологические аспекты регулирования рекламной деятельности в средствах массовой информации, в том числе - в сфере интернета. Интернет – это огромная платформа для возможности реализовать себя, найти дело по душе и побывать там, где никогда не был. Все люди могут пользоваться этой возможностью, но не у всех людей получается пользоваться этой возможностью правильно и безопасно. Кроме того, интернет является базой доля широкой и всеобъемлющей рекламной деятельности субъектов. Поэтому, с одной стороны, происходит психологическое воздействие на пользователей интернета, основанное на базовых культурных ценностях данного общества. С другой стороны, психологическое воздействие на пользователей интернета дополняется правовым законодательным регулированием данной сферы деятельности.

Изложение основного материала статьи. В современных экономических условиях государство, предоставляя субъектам свободу предпринимательской деятельности, не может отклониться от правового регулирования рекламного рынка, поскольку это может привести к серьезным негативным последствиям, как для рыночных отношений, так и для общества в целом. Личностно-формирующее значение правовой деятельности основано на поощрении инициативы и творческой деятельности субъектов. При этом защита от недобросовестной конкуренции в области рекламы, способна предотвратить появление ненадлежащей рекламы, которая может ввести потребителей в заблуждение или нанести вред здоровью, имуществу граждан или юридических лиц. Вред невозможно нанести также чести, достоинству и деловой репутации указанных лиц. Также неправомерно посягать на общественные интересы, принципы гуманности и морали - основные цели, достижение которых преследует законодательство о рекламе [1].

Нельзя упускать из виду тот факт, что в самом рекламном бизнесе существуют внутренние ограничения и свой рекламный код. Это своего рода «культурный код», который имеет значение воспитательной подсистемы. Он основан на системе понятий, рекомендаций и процедур, принятых рекламным советом России в целях упорядочения и эффективного развития рекламной деятельности в России посредством добровольного соблюдения его норм рекламными агентствами. «Культурный код» рекламной деятельности имеет огромное психологическое значение, так как он является базовым личностно-формирующим аспектом для пользователей [1].

Любой закон призван регулировать определенную отрасль жизнедеятельности человека. Закон о рекламе необходим для создания добросовестной конкуренции на потребительском рынке. Чтобы понимать, как реализуется данный закон с психологической точки зрения, необходимо ознакомиться с основными положениями закона и психологическими сферами его применения [3, 11].

К основным требованиям, которые выдвигаются к рекламным записям, размещенным в публичном доступе, относят следующие:

1. Записи должны содержать только достоверную информацию. В противном случае, размещение данной информации будет запрещено. Психологический аспект данного положения состоит в том, что достоверность информации показывает не только уровень профессионализма автора, но и применение им морально-нравственных норм, принятых в данном обществе.
2. Информация не должна содержать негативный контекст по отношению к конкурентам. Любая запись, которая будет порочить достоинство другого человека, считается незаконной. Недозволительно сравнение с товарами от других производителей. Психологический аспект данного положения состоит в том, что морально-нравственные регуляторы отношений с конкурентами регулируются, прежде всего, уровнем культуры данного общества.
3. Любая размещенная запись не должна призывать к выполнению различных противоправных действий. Реклама не имеет права олицетворять противоправные идеи, такие как расизм или насилие. Психологическая проблема включает в себя выработку собственного неприемлемого отношения пользователя к расизму или насилию.
4. Размещенная информация не должна содержать оскорбляющий посыл. В том числе к лицам, которые используют товар от другого производителя или людям, не использующим товар, указанный в рекламе. Неуважение к личности другого человека, стремление унизить и подавить другого человека является признаком невысокого уровня культуры общества. Психологическое воздействие на пользователей предполагает прежде всего формирование здоровых, уважительных взаимоотношений между членами общества [2, с. 16].
5. Рекламная запись на дороге не должна иметь визуального сходства с каким бы то ни было дорожным знаком. Такие действия могут привести к затруднению движения на дороге, в некоторых случаях повышается аварийность. Изучение дорожных знаков – это отдельная сфера психологии, а формирование смыслового понимания окружающего визуального контекста, это гораздо более широкая сфера психологического воздействия.
6. Не разрешено упоминание алкогольной и табачной продукции.
7. Нельзя агитировать действия, связанные с отказом от беременности или ее прерыванием.
8. Не разрешено рекламировать наркотики, показывать порнографические материалы или делать намеки на подобные сцены.
9. Реклама не должна искажать представление о доступности упомянутого в ней товара.

Психологический аспект данных четырех положений базируется на формировании представлений об общественном здоровье и личном психическом и физическом здоровье каждого члена общества [6].

Психологические аспекты правового регулирования рекламной деятельности имеют особенно важное значение в интернете. К психологически положительным качествам интернета можно отнести то, что Интернет – это безграничные возможности для самореализации. Для самореализации необходимо постоянно учиться. И в интернете есть множество дистанционных курсов обучения. Например, курсы иностранных языков, гуманитарных предметов, психологии и истории, технологий, математики и физики и т.д. Сама сфера психологии сегодня активно применяет дистанционные методы и становится сферой постоянного виртуального общения преподавателя и обучающегося. Однако, реальные компетенции в каком-то деле можно получить, только реально занимаясь ими и постоянно совершенствуя свои навыки. Можно ли у компьютера научиться реально играть в футбол, плавать, водить автомобиль или освоить какой-нибудь музыкальный инструмент? Да и занятия иностранными языками требуют постоянной тренировки и общения с «носителями языка». В этом случае, нам на помощь приходит скайп – можно побеседовать с преподавателем на иностранном языке. Исследователи-психологи, правда, отмечают, что сидя перед экраном и общаясь в скайпе, особенно, обучаясь, человек в два раза быстрее утомляется, чем при реальном общении. А вот если это действительно реальное общение (в том числе на иностранном языке), и оно еще и интересное и эмоционально насыщенное, то результаты такого обучения будут намного выше, чем при общении обучающегося с человеком по ту сторону экрана.

В интернете реально можно найти множество полезных ресурсов. Нужно только найти то, что тебе действительно по душе, и можно заниматься этим в любое удобное время. Если у человека есть познания в чем-то, он может делиться этим с другими пользователями, действуя по принципу: имеешь что-то - поделись - научи других - создай сайт – привлеки публику – принеси пользу кому-то. Правовое регулирование здесь также активно дополняется морально-нравственными и культурными нормами данного общества.

Отдельная тема – общение по интернету. Реклама здесь является необходимым сопровождением нашего общения. Общение по интернету простирается в XXI веке практически на весь мир. Найти себе друзей по интересам по интернету действительно можно. При этом психологически различить «друга» и рекламодателя чрезвычайно трудно. На первый взгляд, имея опыт общения в социальных сетях, количество «друзей» по интересам может постоянно расти. Но психологические закономерности и здесь дают о себе знать. Много виртуальных «друзей» – хорошо, вот только общаться с такими друзьями получится только в интернете. Дело в том, что визуальная картинка сильно отличается от реального человека, даже если можно видеть его на экране. Людей в реальности мы выбираем по другим параметрам, не так, как в интернете. Эти параметры качественно отличаются от «компьютерных» [5, с. 43]. В процессе общения людей, например, большую роль играет подсознание. Мы часто не можем объяснить себе и окружающим, почему данный человек нас привлекает. Наше повседневное и даже случайное общение может значить для нас гораздо больше, чем красивые картинки в интернете. Интересно, человека, который может заинтересовать нас в реальности, мы, возможно, в интернете и не заметим. И, в результате, пропустим шанс познакомиться с тем, кто действительно интересен для нас.

Психологическое воздействие интернета может быть и негативным, в этом случае правовое регулирование, правовые нормы и правила не нарушаются, однако, результат такого воздействия на пользователя, как правило, отрицательный. Отрицательные качества интернета, в определенном смысле, являются «продолжением его достоинств».

Первый минус: интернетом пользуются не только нормальные и здоровые люди. Нельзя увидеть человека, сидящего по ту сторону монитора. Нельзя узнать, что творится у него в голове. Это и представляет непосредственную опасность. Попав под влияние таких людей, можно получить отрицательный заряд эмоций

на много дней, можно лишиться своих сбережений, а то и здоровья. И «вытаскивать себя из этих проблем» придется реально. С помощью реальных людей и того, что есть у человека в реальности. В интернете легко «сбрасывать эмоции» - грубить, ругать, оскорблять. Ведь если ты не видишь человека, у тебя возникает иллюзия безопасности. С психологической точки зрения такое поведение не может быть нормальным. В любом сообществе формируются культурные нормы поведения, и они регулируются самим сообществом в процессе длительного общения.

Второй минус: опасность для физического и психического здоровья пользователя, вплоть до его полной деградации. Рекламная продукция использует огромные материальные и духовные ресурсы для привлечения внимания человека к товару. Реклама в интернете – это результат жесткого отбора, тщательная обработка каждого миллиметра визуального ряда, постоянное исследование психологии пользователя и изобретение новых способов манипулирования. Как мы уже отмечали, не все правильно пользуются интернетом [8, с. 21]. Попав под его влияние, люди, как правило, не осознают, сколько времени они тратят впустую. Представьте себе банк, который каждый день дает вам 86 400 долларов, которые вы обязаны потратить. А остаток банк забирает себе. И так каждый день. Конечно, вы стремились бы истратить все до доллара. Так вот, 86 400 долларов – это ваше время. Каждый новый день дает вам 86 400 секундочек, забирая остаток. А многие тратят большую часть своего времени на просмотр глупых постов в социальных сетях, на «селфи» и его редактирование, а потом еще «трясутся» из-за количества «лайков».

Третий минус: безнаказанность мошенников. Правовое регулирование в интернете сегодня еще только формируется. Существует мнение, что в интернете вас «никто не видит» и не следит за вами. А зря. Все посещения отслеживаются. Все давно заметили, что, зайдя на сайт с рекламой модных платьев, можно потом постоянно получать рекламу именно с предложениями на покупку платьев. Понаблюдайте, порой это забавно!

То же можно сказать о нравственных качествах пользователей интернета – мошеннические действия в интернете пока только множатся.

Именно психологическая проблема общества, формирование нравственности, порядочности, ответственности за свои действия оказывается сегодня одной из наиболее важных в сплошном «открытом и свободном» интернете. Феномен «хакерства» родился не вчера. Крупные и мелкие воришки, мошенники всех мастей, - все то, кто хочет поживиться за счет доверчивости других людей, - все они прочно обосновались сегодня в интернете. Информационные вирусы – реальная опасность нашего времени. А чего только не хранят компьютеры, сколько тайн они знают. Завладев такой информацией, можно «подставить» человека, опозорить его, шантажировать, манипулировать им. И опять же - проблема эта решается только в реальности [7].

Выводы. Таким образом, проведенный анализ показал, что психологические аспекты правового регулирования рекламной деятельности в средствах массовой информации имеют чрезвычайно важное значение для современного общества. Психологическое значение рекламы огромно, так как она проникает во все сферы и, во многом, определяет поведение каждого человека. В интернете и других средствах массовой информации действуют правовые нормы. Однако именно психологические аспекты формирования культуры потребителя дают ему возможность использовать интернет максимально результативно. К сожалению, представляется, что мы не используем все возможности, которые предоставляет нам интернет. Ведь даже для того, чтобы полноценно использовать это гениальное изобретение человечества, нужны терпение, труд, воля, а прикладывать усилия, увы, человек не любит. Думается, что полноценное взаимодействие людей через интернет еще впереди.

Литература:

1. Закон «О рекламе» в последней редакции с последними изменениями (внесенными Федеральным законом от 03.08.2018 N 325-ФЗ), вступающими в силу 03.08.2018 года (ред. 53)
2. Астахова Т. «Хорошие идеи в Америке рекламируют», опубликовано на сайте www.socreklama.ru Дата обращения: 25.12.2018
3. Маркетинг в отраслях и сферах деятельности / под ред. В.А. Алексушина. М.: Дашков и К, 2018
4. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: некоторые вопросы теории и практики // Общественные науки и современность. 2017. № 1
5. Панкратов Ф.Г. и др. Рекламная деятельность. М.: 2018
6. Теременко В.С. Реклама и современная культура: аспект взаимодействия // Общественные науки и современность, 2016, № 1
7. Шестакова Л.А. Педагогический потенциал средств массовой информации и научно-методические основания его реализации. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Нижний Новгород, 2005.
8. Шестакова Л.А. Междисциплинарная интеграция как методологическая основа современного образовательного процесса. В сборнике: Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1 (2). С. 47-52.

УДК 159.9.075

доктор психологических наук, профессор Шутова Наталья Вадимовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Шуткина Жанна Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Дунаева Наталья Ивановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся личностных ресурсов родителей воспитывающих детей с ОВЗ, перечислены причины деструктивной семейной ситуации, изучены психологические защиты, как показатели жизненных ресурсов родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: личностные ресурсы, психологические защиты, родители, имеющие ребенка с ОВЗ, кризисы, трудная жизненная ситуации, дети с ОВЗ.

Annotation. In article the questions concerning personal resources of parents of the bringing-up children with OVZ are considered, the reasons of a destructive family situation are listed, psychological protection as indicators of vital resources of the parents who are bringing up the child with OVZ are studied.

Keywords: personal resources, psychological protection, the parents having the child about OVZ, crises, difficult vital situations, children with OVZ.

Введение. В России, как и во всем мире, прослеживается тенденция увеличения числа детей с ОВЗ. Каждый год в стране рождается порядка 30 тысяч детей, имеющих врожденные наследственные заболевания.

Среди множества проблем, которые касаются семей с детьми с ОВЗ, проблема личностных особенностей родителей, их состояния, занимает особое место.

Сталкиваясь с рождением ребенка с ОВЗ семья, зачастую находящаяся в деструктивной семейной ситуации, не только не создает адекватные для развития ребенка с ОВЗ условия, но и оказывает на него негативное травмирующее воздействие. Причинами подобной внутрисемейной ситуации могут быть:

- высокая степень травматизации всех или некоторых членов семьи в связи с рождением ребенка с ОВЗ,
- отсутствие у родителей знаний о психологических и возрастных особенностях ребенка и отсутствие мотивации к оказанию помощи в развитии ребенку,
- непринятие особенностей ребенка, стремление «довести» его до нормотипичности, игнорируя особенности,
- развод родителей по причине рождения ребенка с ОВЗ,
- минимизация социального окружения, способного стать опорой и др.

Напряжения в отношениях могут быть связаны и с уровнем социального положения (работа, выходы «в свет», места отдыха), которые могут меняться или полностью исчезать с рождением ребенка с ОВЗ.

Родители, имеющие ребенка с ОВЗ, с момента рождения и в течение всей жизни переживают кризисы становления самого ребенка и собственные, связанные с изменением жизни. В основе переживания кризиса, связанного с рождением ребенка с ОВЗ, лежат те же самые механизмы, что являются классическими в переживаниях горя, трагедии, кризиса жизни. Анализ этапов, связанных с рождением и развитием детей с ОВЗ, процессов и реакций, происходящих с родителями на каждом этапе, является необходимым не только для самих родителей, но и для специалистов, которые осуществляют сопровождение данных семей.

В связи с этим для психологов, осуществляющих сопровождение таких семей, первоочередной задачей является изучение и выявление внутриличностных ресурсов самих родителей, которые они могут мобилизовать для скорейшей адаптации к новому периоду жизни, связанному с рождением ребенка с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Трудная жизненная ситуация, кризисная ситуация, по мнению С.Л. Рубинштейна, переводит человека на уровень большей рефлексии к собственной жизни, а с появлением такого рода отношения с жизнью связано ценностно-смысловое определение жизни. «С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни» [3].

Л.С. Выготский подчеркивал, что через переживание происходит связь человека с окружающим миром. Переживая, человек усваивает, переводит во внутрь себя, интериоризует окружающий мир и изменяет себя относительно усвоенного. В этом и выражается регулятивная функция переживания, которая осуществляется благодаря его рефлексивности. А именно, «переживая, субъект усваивает или отвергает, изменяет или перестраивает что-то данное извне, но уже в своем внутреннем мире, т.е. осуществляет дифференциацию и интеграцию, простраивание границ своего внутреннего мира».

Переживание, по мнению Ф.Е. Василюка, направлено на поиск осмысленности жизни и рассматривается как особая деятельность по преодолению некоторого «разрыва» жизни, как некая восстановительная работа, благодаря чему человек постоянно обращается к своему ценностно-смысловому ядру с целью его изменения [1].

Эти рассуждения позволяют увидеть, что ценность критической ситуации состоит в том, что человек расширяет границы своего сознания и обращается к своему внутреннему миру, приводя его в соответствие с изменившимися условиями среды.

Потеря ресурсов влечет за собой и потерю субъективного благополучия, которое переживается как стресс и негативно сказывается на здоровье человека [2].

Цель исследования – изучение психологических защит, как показателей жизненных ресурсов родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации (воспитывающих ребенка с ОВЗ).

База исследования - инновационный центр для детей с синдромом Дауна "Сияние", семейный центр "Лада", центр современных психологических технологий "Искусство Жить", Досуговый Центр для людей с одновременным нарушением зрения и слуха «Перспектива».

Выборка испытуемых. В исследования принимали участие 40 семей, воспитывающие детей с ОВЗ, в возрасте 25-35 лет.

Для диагностики механизмов психологических защит родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, мы использовали опросник "Индекс жизненного стиля" Плутчика Келлермана Конте (Life Style Index, LSI). Обратимся к полученным данным (рис. 1.)

Группа родителей	вытеснение	регрессия	замещение	отрицание	проекция	компенсация	гиперкомпенсация	рационализация
	0	8,6	0	65,5	0	0	8,6	17,3

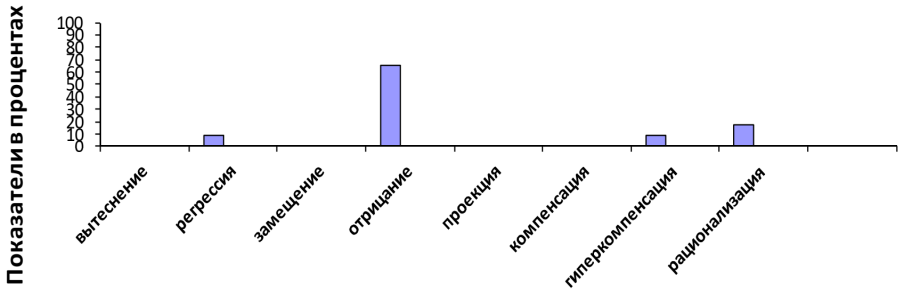


Рисунок 1.Стратегии психологических защит родителей, воспитывающих детей с ОВЗ (в %)

Как можно видеть, у 65,5 % испытуемых основным механизмом защиты выступает отрицание. Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью, так как угрожают ее самосохранению, самоуважению или социальному престижу. Для 8,6% испытуемых наиболее характерной оказалась реакция гиперкоменсации, что свидетельствует об их попытках избежать внутреннего конфликта и повысить чувство самодостаточности. При этом заимствованные ценности, установки или мысли принимаются без анализа. 17,3% родителей продемонстрировали реакцию рационализации как форму защиты. При этом способе защиты нередко наблюдаются очевидные попытки снизить ценность недоступного для личности опыта. Так, оказавшись в ситуации конфликта, человек защищает себя от его негативного действия путем снижения значимости для себя и других причин, вызвавших этот конфликт или психотравмирующую ситуацию. У 8,6% испытуемых выявлена реакция регрессии. При этой форме защитной реакции личность, подвергающаяся действию фрустрирующих факторов, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Использование более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий (потенциально возможный) арсенал преобразования конфликтных ситуаций.

Выводы. Как показало наше исследование, большинство родителей используют деструктивные психологические защиты, что усиливает их нестабильное психологическое состояние и, как следствие, затрудняет сопровождение ребенка.

Литература:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. – 704 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984 г. – 200 с.
3. Практикум по психологии здоровья. / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Питер, 2005. – 351 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агибова И. М. **Левинская Е. К.**	**ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**	**4**
Асанова З. Р. **Наумик А. О.**	**ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**7**
Бажан З. И.	**РАЗНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ВСТРЕЧНОЕ ДВИЖЕНИЕ И ДВИЖЕНИЕ В ПРОТИВОПОЛОЖНОМ НАПРАВЛЕНИИ**	**11**
Барабанова Г. В. **Корж Т. Н.**	**ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ: АНАЛИЗ АУДИТОРНОГО ДИСКУРСА**	**15**
Бекиров С. Н.	**ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**19**
Бекирова Э. Ш.	**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**21**
Бекмурзаева З. С.	**ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**	**24**
Богданова А. А. **Ерёмина О. П.**	**РОЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**26**
Бойченко О. В. **Смирнова О. Ю.**	**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**	**29**
Борисенко Т. Г.	**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НАРОДНОЙ МАНЕРЕ ПЕНИЯ**	**33**
Везетиу Е. В.	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**	**36**
Власова И. В. **Нечаева А. А.**	**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**	**38**
Вовк Е. В.	**УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**	**42**
Волжанкина Н. В. **Жулина Е. В.**	**СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**	**45**
Волжанкина Н. В. **Жулина Е. В.**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**	**48**
Гавриш А. И. **Петрученя Т. Е.** **Покрыщенко А. Ю.**	**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**51**
Глузман Н. А.	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**	**53**
Гогоберидзе Ф. Ю. **Чомаев А. М.**	**СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТСТАВАНИЕМ В РАЗВИТИИ**	**57**
Гогоберидзе З. М. **Джукаев М. Х.**	**РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**60**

Гогоберидзе З. М. Джукаев М. Х.	**ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И СИСТЕМНОСТИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**	**63**
Горбунова Н. В.	**МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**	**66**
Гордиенко Т. П. Яворский Я. К.	**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКОВ В КОЛЛЕДЖЕ**	**68**
Горобец Д. В.	**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ХОЛДИНГЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**	**71**
Евтюгина А. А.	**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ «ДИАЛОГА КУЛЬТУР»: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**	**75**
Жулина Е. В. Лебедева И. В.	**ЛОГОСТИХИ В КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**79**
Журавлева О. И	**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКИ»)**	**82**
Каменская Е. Н. Дыхан Л. Б.	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ НАСИЛИЯ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ НА ШКОЛЬНИКОВ**	**85**
Капунова М. И.	**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**	**88**
Коник О. Г.	**ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**91**
Корж Т. Н. Правдюк О. В.	**СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КОЛОНИСТОВ-МЕННОНИТОВ ЮГА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**	**94**
Кот Т. А.	**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**97**
Крамаренко Л. В.	**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ДЛЯ СЕМЬИ, ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В КРЫМУ (КОНЕЦ XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)**	**100**
Латыпова И. А.	**ВНУТРИШКОЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ С УЧИТЕЛЯМИ ПО ПОВЫШЕНИЮ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**	**103**
Hod Leck	**THE PROBLEM OF ENSURING THE SAFETY OF CHILDREN IN ROAD ACCIDENTS IN ISRAEL**	**106**
Муллаширов Р. Н.	**СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ**	**109**
Нагоева М. А. Ашхотова Л. А.	**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**	**111**
Насибуллина А. Д. Хасанова Д. М.	**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**114**
Невзорова А. В.	**КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ ЛИНЕЙНОГО АЛГОРИТМА НАВЫКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ**	**118**
Неустроева Е. Н. Колодезникова С. И.	**РОЛЬ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**122**

Никоноров А. А.	**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**125**
Панишева О. В. Овчинникова М. В.	**РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРИ РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ МОДЕЛИРОВАНИЕМ**	**128**
Панченко Н. Н. Журавлев В. Е.	**ВНЕШНЯЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ И ВНУТРЕННЯЯ ЛОГИКА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МВД**	**131**
Раевская М. Р.	**РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**	**135**
Разумова С. О.	**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОГО ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ ОБРАЗОВАНИЯ**	**138**
Ромашкова О. В. Егоров Е. Б. Ворохиди Н. Ю.	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА КОМБИНАТОРИКИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ДИЗАЙНЕ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ДИЗАЙН**	**141**
Савченко Л. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К СПИЧРАЙТЕРУ**	**146**
Светличный Е. Г. Каспер С. В. Жамборов А. А.	**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБРАЩЕНИЯ С ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ У КУРСАТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПЫТА IPSC**	**149**
Светличный Е. Г. Лейнова О. С. Жамборов А. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ТАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ**	**153**
Сергеева М. Г.	**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СТИЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ**	**156**
Сергеева М. Г.	**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ**	**159**
Сидоров Д. Г. Большев А. С. Игнатьев П. В.	**ДИНАМИКА ВЛИЯНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА НА ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ**	**162**
Скрынников Н. П.	**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ОФИЦЕРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**	**166**
Славкина И. А.	**ИЗУЧЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**	**169**
Сороковых Г. В. Прибылова Н. Г.	**СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ**	**172**
Спирина О. Г.	**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ**	**175**
Таков А. З.	**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**	**179**
Теленская Д. Ю.	**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**	**181**
Тутова О. В.	**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**	**184**

Филатова О. Н. Гущин А. В. Шобонов Н. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ	189
Фурсенко Т. Ф.	ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО	192
Харабаджах М. Н.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	195
Хасуев А. Э.	СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ, ПОНЯТИЕ И ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ	197
Хаялеева А. Д. Гайсин И. Т. Савинцева Н. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	200
Хитрюк В. В. Сергеева М. Г.	РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ, ВЕКТОРЫ, ЗАДАЧИ	203
Хлобыстова И. Ю. Демидова А. П.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	206
Целоева Д. М.	ЯЗЫК ЭТНОПЕДАГОГИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА)	209
Цикалов В. В. Белоусов И. В. Афанасенко Е. В.	ПОДГОТОВКА К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ТЕРРОРИЗМУ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	212
Черкесов А. Ю.	К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ И МЕТОДАХ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	216
Чернышова Д. И.	КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	218
Чобитько С.П. Жамборов А. А. Басинский А. М.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ СОБЛЮДЕНИЮ ПОРЯДКА ПРИМЕНЕНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В РАМКАХ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ	221
Чугунова Т. Н. Зименкова Е. Н.	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ДЕЛОВЫХ ИГР В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРИРОДООХРАННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»	225
Чумарова Л. Г. Фассахова Г. Р. Исламова Л. Р.	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФОЛЬКЛОРА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ	228
Шенцова О. М. Булычева С. В.	ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	232
Шерайзина Р. М. Донина И. А. Акбарова З. Ш. Воднева С. Н.	ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ)	236
Шерайзина Р. М. Худяков Е. Е.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ И ПРЕССОЙ	239
Шергина Т. А.	МОДЕЛЬ ИНДИГЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА	243
Шеремета Т. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА ОБУЧЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	247

Шидакова М. Б.	**РАЗВИТИЕ МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**	**250**
Шинтяпина И. В.	**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**	**252**
Шобонов Н. А. **Смагина М. В.**	**РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**255**
Штрекер Н. Ю. **Реймер М. В.**	**ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ**	**258**
Шукшина Т. И. **Рыжов Д. В.**	**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСХОДНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**	**262**
Шульга Н. В.	**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**265**
Шушара Т. В.	**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГАРМОНИЧНОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ**	**268**
Шушара Т. В. **Суворова А. С.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**271**
Эльканова А. А. **Айдинова З. М.** **Узденова М. Б.**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**	**275**
Югова Е. А. **Югова М. А.**	**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ЗДОРОВОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**278**
Ющенко Ю. Г.	**АНАЛИЗ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**283**
ПСИХОЛОГИЯ		
Данилова Т. Н. **Храмеева Т. В.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ К АДЮЛЬТЕРУ У КРЫМСКИХ ТАТАР: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ**	**286**
Мохова С. Ю. **Дорниченко В. В.**	**ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**289**
Пайгунова Ю. В. **Лопухова О. Г.**	**МОРАЛЬНАЯ НОРМАТИВНОСТЬ И МОТИВАЦИЯ К УСПЕХУ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ**	**293**
Петров И. К.	**ЭМОТИВНАЯ СЕМАНТИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА РОДИНЫ У ЖИТЕЛЕЙ КРЫМА**	**296**
Пономарёва Е. Ю.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**	**299**
Прилепских О. С.	**СОЦИАЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**	**301**
Синкевич И. А. **Тучкова Т. В.**	**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА**	**305**
Соболев В. И. **Попов М. Н.** **Труш В. В.**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЛЕКЦИИ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ**	**310**

Тимощук И. Г.	**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЕДИНИЦ АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА**	**318**
Шелкунова Т. В. Артюхова Т. Ю.	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**321**
Шестакова Л. А. Чистякова М. А. Шуткина Ж. А.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РЕКЛАМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕРНЕТЕ**	**324**
Шутова Н. В. Шуткина Ж. А. Дунаева Н. И.	**ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ**	**327**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 64. Часть 2.

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 28.08.2019. Сдано в набор 02.09.2019. Дата выхода 25.09.2019
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 38,94.
Тираж 500 экз. Цена свободная.