



12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 64
Часть I



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 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2019**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 28 августа 2019 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 1. – 370 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 372.881.1

магистр Абдулкаюмова Гульназ Ильхамовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены методы коррекции эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлена логопедическая программа по коррекции эмоциональной лексики на основе использования наглядных моделей. По результатам программы проведена диагностика и оценка уровня сформированности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная лексика, формирование эмоциональной лексики, наглядные модели, цветовая характеристика эмоций, трехцветные полосы.

Annotation. The article discusses the methods of correction of emotional vocabulary in preschool children with a general underdevelopment of speech. Presented speech therapy program for the correction of emotional vocabulary based on the use of visual models. According to the results of the program, diagnostics and assessment of the level of formation of emotional vocabulary in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech were carried out.

Keywords: emotions, emotional vocabulary, the formation of emotional vocabulary, visual models, color characteristics of emotions, tricolor stripes.

Введение. Вопросы подготовки к дальнейшей интеграции и быстрой адаптации детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе на современном этапе развития дошкольной коррекционной педагогики имеют приоритетное значение. Наиболее актуальным представляется разработка и апробация специальных поэтапных методик проведения занятий, учитывающих неоднородность и сложность контингента детей с нарушениями речи в детских дошкольных учреждениях.

Известно, что правильно поставленная речь ребенка дошкольного возраста является одним из необходимых условий его успешного обучения в школе. В данной связи первоочередной задачей обучения детей с речевыми нарушениями является практическое усвоение лексических средств языка. Эмоциональная лексика является частью лексикона и помогает более правильно осознать и передать переживания, чувства и настроения человека, более объективно оценить происходящие события и явления, а также способствует решению коммуникативных задач. У дошкольников с общим недоразвитием речи эмоциональная лексика не может развиваться сама по себе, спонтанно, в связи с чем, большое значение приобретает коррекционно-развивающая логопедическая работа, направленная на формирование эмоциональной лексики у данной категории детей.

Изложение основного материала статьи. В процессе поиска эффективных приемов коррекции речевых нарушений многие исследователи в последнее время склоняются к использованию наглядных моделей в логопедической практике (И.Ю. Кондратенко [6], Белопольская Н.Л. [2], В.М. Акименко [1]). Данные авторы утверждают, что использование наглядных моделей в целях коррекции общего недоразвития речи позволяет в разы повысить качество обучения и воспитания детей с речевой патологией, так как именно наглядные модели являются весьма простой и доступной формой обозначения и усвоения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (И.Ю. Кондратенко [6], С.В. Дель [4], Л.М. Фридман [9] и др.).

Опираясь на вышеприведенные исследования, в качестве основы программы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была выбрана методика И.Ю. Кондратенко, в которой представлены основные направления и подробно рассмотрены методы логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста с помощью наглядных моделей. В своих исследованиях автор использует современные логопедические, педагогические и психолингвистические подходы к рассмотрению данной проблемы, предлагает наглядные модели как один из эффективных способов расширения и активизации эмоциональной лексики в процессе коммуникации детей с общим недоразвитием речи [6].

В целях формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, нами была разработана и апробирована логопедическая программа.

Задачи программы:

1. Обогащение знаний детей основными эмоциональными состояниями (радость, грусть, страх, гнев, удивление) и формами их внешних проявлений.
2. Формирование эмоциональной лексики с использованием наглядных моделей.
3. Расширение и активизация словаря дошкольников с ОНР посредством изучения и закрепления слов, обозначающих различные эмоции, настроения и чувства, а также их оттенки.

Для реализации поставленных задач в коррекционных занятиях мы использовали следующие наглядные модели: сюжетные и предметные картинки, пиктограммы, цветные символы, реальные фотографии, схемы. В разработке цветных символов мы опирались на методику Ч.А. Измайлова «Цветовая характеристика эмоций» (радость – синяя цветовая гамма, гнев – красная, грусть – зеленая, удивление – бирюзовая, испуг – оранжевая) [5]. Наглядные модели мы использовали не только на самих занятиях, но и в коллективных детских играх.

В соответствии с поставленными задачами, формирующий эксперимент был разбит на два этапа:

Первый этап был направлен на обогащение знаний детей основными эмоциональными состояниями (радость, грусть, страх, гнев, удивление) и формами их внешних проявлений. Для достижения целей первого этапа эксперимента мы использовали исследования Ч.А. Измайлова [5], О.Н. Тверской [8], В.М. Минаевой [7]. Изучались и закреплялись самые распространенные и понятные детям старшего дошкольного возраста эмоциональные состояния: радость, грусть, страх, удивление, злость. Кроме того, их легко представить наглядными моделями. Последовательность выполнения заданий велась по принципу от простого к

сложному. Цикл занятий первого этапа назывался «Что мы знаем об эмоциях?» и в других видах детских деятельности.

В процессе проведения игр во время перерыва мы использовали музыкальные произведения, так как известно, что адекватное восприятие эмоций происходит намного эффективнее через классическую музыку. Использовались следующие произведения:

- П.И. Чайковский «Новая кукла» (радость)
- увертюра М. Глинка «Руслан и Людмила» (удивление)
- Д. Кабалевский «Петя и волк» (страх)
- Л. Бетховен «К Элизе» (печаль)
- Л. Бетховен «Сюита» (гнев).

После прослушивания произведений детей спрашивали: «Какая это музыка (радостная, грустная и т.д.), какое настроение передает?» После ответов на вопросы детям предлагалось из набора цветных карточек и пиктограмм выбрать ту, которая передает настроение ребенка после прослушивания каждой мелодии.

Таким образом, все перечисленные выше методы работы с использованием наглядных моделей способствуют расширению и закреплению знаний детей об эмоциях и их внешних проявлениях, и умению соотносить их с конкретными ситуациями. Данный этап работы подготовил детей к усвоению лексического материала, касающегося эмоциональных состояний, который проводился на втором этапе формирующего эксперимента.

Целью второго этапа являлось формирование эмоциональной лексики, в качестве основополагающей базы использовались следующие группы слов:

- слова, передающие чувства;
- оценочные слова;
- слова, передающие эмоциональное отношение с помощью морфологических преобразований. При этом также использовались наглядные модели.

Для достижения поставленной цели мы также использовали методику И.Ю. Кондратенко [6] и исследования В.П. Глухова [3]. Основная форма работы – это дидактические игры и упражнения. В данном блоке мы использовали следующие наглядные модели:

- трехцветные полосы (постепенное изменение цветового тона и насыщенности в соответствии с оттенками конкретного эмоционального состояния);
- цветные квадраты также с разной степенью окрашенности (на одном закрашен совсем маленький участок, на другом - второй половина, третий квадрат закрашен целиком);
- цветные карточки, фотографии, пиктограммы.

В ходе работы по формированию эмоциональной лексики мы использовали слова-оценки, которые характеризовали явление или предмет с лексической стороны. Для этого мы использовали следующие модели:

- бумажные полосы, окрашенные в темные цвета: серый, коричневый, черный, которые передают отрицательные эмоции;
- полосы, окрашенные в светлые тона: розовый и желтый, соответствуют положительным эмоциям;
- пиктограммы с изображением лиц, веселое лицо означает положительные эмоции, грустное – отрицательные.

Перечисленные наглядные модели мы использовали в следующих упражнениях:

1. Добавление слов-эмоций в словосочетание. Для этого использовали слова: радостный, *хороший*, печальный, *плохой*, вкусный, *приятный*, интересный, *глупый*, *скупной*.
2. Добавление синонимов в словосочетания, например: скучная сказка – невеселая сказка, прекрасная погода – хорошая погода и др.
3. Добавление антонимов в словосочетания, например: веселый мальчик – грустный мальчик.
4. Составление предложений с заданным словом-эмоцией, например: Сегодня *хороший* день. Щенок сидел *грустный*.
5. Закончить предложение словом, с противоположным значением, например: Волк злой, а зайчик добрый.

В ходе работы по формированию эмоциональной лексики с помощью слов передающих эмоциональное состояние посредством морфологических преобразований, кроме традиционных, ранее нами использованных, применялись и другие наглядные модели, например:

- иллюстрации из сказок;
- треугольники разных размеров, с помощью которых дети оценивают предмет или явление;
- трехцветные полосы, служащие основой для работы со словами, где значение слова изменяется суффиксами [3].

Для проверки эффективности проведенной нами логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, был проведен контрольный эксперимент. По результатам констатирующего эксперимента у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи был выявлен низкий уровень сформированности эмоциональной лексики, в результате чего встала необходимость проведения специальной логопедической программы по формированию эмоциональной речи у данной категории детей. После реализации составленной нами программы с детьми была проведена повторная диагностика уровня сформированности эмоциональной лексики.

После проведения коррекционных логопедических занятий по формированию эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР произошли качественные и количественные изменения:

1. Импрессивная эмоциональная лексика у дошкольников с ОНР значительно расширилась и обогатилась. Значительно повысился уровень понимания смысла эмоций, например, если до проведения логопедических занятий дети объясняли эмоции односложно и часто невольно, то теперь у них значительно расширился активный эмоциональный словарь, повысился уровень понимания смысла эмоций, гораздо реже были зафиксированы лексические замены. Так, «радость» дети объясняли следующим образом: «когда человеку хорошо», «радость – это весело, это хорошее настроение» и т.д. На вопрос ведущего «что такое смелость?» дети отвечали: «когда мальчик или девочка ничего не боится», «защищает слабых» и т.д. В количественном выражении результаты следующие: высокий уровень понимания смысла эмоции выявлен у

20% детей, уровень выше среднего показали 28%, средний уровень 43% и низкий уровень выявлен у 10% дошкольников. Таким образом, импрессивная эмоциональная лексика у дошкольников с ОНР значительно расширилась и обогатилась после проведения логопедических занятий. Дети стали лучше понимать смысл эмоции, эмоциональное состояние человека, им стало значительно проще соотнести эмоции с конкретным проявлением характера.

Экспрессивная лексика также изменилась в положительную сторону. Результаты выполнения задания следующие: высокий уровень показали 18 % дошкольников, выше среднего – 23 %, средний уровень показали – 43 % и низкий уровень выявлен у 17 % испытуемых. При подборе эмоций, соответствующих заданной ситуации, значительно реже использовали лексические и смысловые замены. Отвечали развернуто, для описания настроения персонажа смогли найти точные характеристики. Например, на вопрос «Какое настроение у зайчонка?» дети отвечали «веселое, радостное, мечтательное». Крайне мало фиксировалось односложных ответов. Вследствие активизации и расширения активного словаря дети не только понимали значение эмоции, но и достаточно свободно использовали эмоциональную лексику в собственной речи. Поэтому было выявлено значительно меньше лексических замен и общеупотребительных слов. Таким образом можно сделать вывод, что после проведения логопедических занятий уровень экспрессивной лексики у дошкольников с ОНР повысился.

Словарь антонимов дошкольников с ОНР после проведения коррекционной программы значительно расширился. Высокий уровень показали 20% дошкольников, выше среднего – 23 %, средний - 35%, низкий уровень выявлен у 22 % испытуемых. Дети правильно дифференцировали эмоциональные состояния, редко использовали смысловые замены, самостоятельно подбирали антонимы к предложенным словам. Если на констатирующем этапе к слову «умный» дети не могли подобрать антоним и отвечали «ничего не знает», а «честный» – «значит обманывает», то при повторной диагностике смогли правильно подобрать антонимы. Кроме того, в процессе общения друг с другом дошкольники с ОНР уже чаще использовали общеоценочные и частнооценочные языковые единицы для адекватного выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных значений во время сюжетно-ролевых игр, обсуждения прочитанного, выполнения заданий воспитателя.

Значительно улучшился у дошкольников с ОНР и навык подбора синонимов к эмоционально окрашенным лексемам. В количественном выражении результаты выполнения данного задания следующие: высокий уровень показали 18 % детей, выше среднего - 23 %, средний – 38 %, низкий уровень выявлен у 22% испытуемых. Также, как и с антонимами, намного меньше использовалось лексических замен. Кроме того, произошло значительное улучшение как в понимании, так и в воспроизведении эмоционально-смыслового содержания задания. В активной речи в процессе коммуникации дети также активно использовали эмоциональную лексику.

Выводы. Таким образом, система направленной логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием наглядных моделей способствует обогащению знаний об эмоциях, расширению активного словаря, развитию грамматического форм речи, а также положительно влияет на формирование синонимических и антонимических связей, способствует связности и оформленности высказывания.

Предложенная программа коррекции эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР позволяет не только количественно, но и качественно изменить уровень речевого развития детей, повысить уровень эмотивности – отзывчивости и чувствительности к окружающему миру, к переживаниям других людей, а также будут способствовать развитию коммуникативных навыков в межличностных отношениях.

Литература:

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии / В.М. Акименко. - Ростов н/Д: Феникс, 2011. — 109 с.
2. Белопольская Н.Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-центр, 2000. – 36 с.
3. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. 2010. №2. С. 56-73.
4. Дель, С.В. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д.В. Нечаева, С.В. Дель. - 2011. - 9 с. — Наука - практике. - № 3 (53). - 2011. С. 5-12.
5. Измайлов Ч.А. Цветовая характеристика эмоций // Вестник МГУ / Ч.А. Измайлов – 1995. - № 4. – С. 27-35.
6. Кондратенко И.Ю. Аспекты эмоционально-экспрессивной лексики и ее усвоение детьми с ОНР / И.Ю. Кондратенко // Логопед. – 2004. - № 3. – С. 53-60.
7. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / В.М. Минаева. – М.: Аркти, 1999. – 48 с.
8. Тверская О.Н. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / О.Н. Тверская, Ж.В. Зигангирова // Логопед. - 2011. - № 1. - С. 35-48.
9. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 2008. – 80 с.

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления в образовании Абубакаров Магомед Вахаевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор экономических наук, доцент кафедры

информационных технологий, экономики и дизайна Бейбалаева Джамиля Куберовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

ассистент Джангаров Ахмед Идрисович

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье изучен компетентностный подход в подготовке будущего учителя информатики. Сделан вывод о том, что внедрение и практическое применение современных информационных и коммуникационных технологий во всей широте их возможностей, с использованием дидактически обоснованного метода внедрения этих технологий, не нарушающего норм государственного образовательного стандарта, а лишь дополняющего его своим применением в образовательных целях, способствует развитию информационно-коммуникационной компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, будущий учитель информатики, студент.

Annotation. The article examines the competence approach in the preparation of the future computer science teacher. It was concluded that the introduction and practical application of modern information and communication technologies in the full breadth of their capabilities, using a didactically sound method of introducing these technologies that do not violate the norms of the state educational standard, but only supplement it with their educational use, contributes to the development of information - communication competence.

Keywords: competence approach, competence, future teacher of computer science, student.

Введение. Одной из актуальных проблем не только России, но и всего мирового сообщества, является повышение качества образования, решение которой связано с модернизацией содержания, улучшением способов и форм организации образовательного процесса, а также переосмыслением цели и результата подготовки специалиста.

Изложение основного материала статьи. По мнению О.Е. Лебедева, понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. Несмотря на то, что можно выделить её некоторые существенные черты, как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания, организации педагогического процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов следует отнести:

- развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- представление содержания образования как дидактически адаптированного социального опыта решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- организация образовательного процесса с позиций формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем;
- оценка образовательных результатов через анализ уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [5].

Практическая направленность компетентностного подхода была задана материалами симпозиума Совета Европы, в которых подчеркивается, что для качества образования важно знать не только что, но и как делать. С этих позиций реализация компетентностного подхода должна способствовать усилению собственно практико-ориентированности образования, его прагматичности, значимости предметно-профессионального аспекта, что отмечается разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [6].

Следует отметить, что в первоначальном варианте компетентностный подход, предложенный разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев был ориентирован на усиление практико-ориентированности образования, смещение акцента на операциональную, навыковую сторону результата обучения.

В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированный преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному «знаниевому» или точнее «ЗУНовскому» актуализирует необходимость усиления практико-ориентированности, существенно расширяет содержание собственно личностными составляющими, обеспечивает гуманистическую направленность.

В рамках реализуемого Министерством образования РФ проекта "Стандарт общего образования" при участии сотрудников РАО в настоящее время разработаны методологические основы конструирования образовательных стандартов, а также содержание стандартов, в которых отличие от предметно-ориентированной концепции состоит в попытке обеспечить личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющую, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность.

По мнению В.В. Краевского, А.В. Хуторского и других в качестве одного из методологических решений поставленной задачи предлагается включение в структуру образовательного стандарта общепредметного содержания образования, устанавливающего, во-первых, технологию его проектирования, во вторых, роль и место общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также ключевых компетенций в структуре разрабатываемого документа. При этом общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования и охватывает четыре элемента содержания образования: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знания); опыта осуществления известных способов деятельности (умения действий по образцу); опыт творческой деятельности (умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях); опыт осуществления

эмоционально-ценностных отношений (личностные ориентации). Следует отметить, что освоение приведённых типов опыта позволяет формировать у учащихся способность к осуществлению сложных культуросообразных видов действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетенции.

Следовательно, образовательные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом к образованию, поскольку относятся исключительно к личности ученика, проявляются, и проверяются только в процессе выполнения определённым образом составленного комплекса действий.

Компетенция в переводе с латинского языка *competentia*, означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом, вследствие чего компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников, образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки, связанные со способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Образовательная компетенция, по мнению А.В. Хуторского представляет собой совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности личности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностной и социально-значимой продуктивной деятельности [7].

Важную роль в определении междисциплинарности играет информационная компетенция. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудиовидеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем нас мире.

Коммуникационная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Написание учеником письма, анкеты, заявления, задание вопроса, ведение дискуссии – должно стать неотъемлемой частью умения представить себя. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

Проанализировав вышеизложенное, мы можем сказать, что информационно-коммуникационная компетенция (ИКК) - это способность использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для доступа к информации, ее определения, организации, обработки, оценки, а также ее создания. ИКК объединяет в себе способность информационной деятельности, включающей в себя анализ, обработку, преобразование, хранение, передачу информации, вместе со способностью использовать коммуникационные технологии, включающими в себя новейшие способы взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями. Эффективное использование широчайшего спектра возможностей, реализуемых на базе средств информационных и коммуникационных технологий, связывается сегодня с формированием и развитием информационно-коммуникационной компетенции.

Средства информационных и коммуникационных технологий – это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной технике, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей.

Мы являемся частью информационного общества, каждый из нас, регулярно должен “переваривать” огромные потоки информации. Владение способностью применять современные ИКТ в повседневной жизни, в наше время составляют основу грамотности современного человека. Современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться. То есть уметь решать проблемы в сфере учебной деятельности, а именно: определять цели познавательной деятельности; находить оптимальные способы реализации поставленных целей; использовать разнообразные информационные источники; искать и находить необходимую информацию, оценивать полученные результаты; организовывать свою деятельность применяя современные информационные и коммуникационные технологии.

Компьютерные телекоммуникации, используемые в мировой науке более десяти лет, оказывают все большее влияние на характер ее функционирования и, особенно на организацию научной деятельности. Немыслимые ранее ИКТ, предельно оптимизировавшие поиск информации и научное общение, дали людям возможность легко и просто удовлетворять эти крайне существенные профессиональные потребности. Таким образом, даже в рамках традиционно организованной научной деятельности пользователи ИКТ получили безусловное преимущество перед коллегами, не использующими компьютерных телекоммуникаций.

Однако информационно-коммуникационные технологии, – как и любое радикальное техническое нововведение, – не останавливаются на удовлетворении уже имевшихся и осознанных потребностей. Развиваясь по собственному пути, новейшие ИКТ предоставляют научному сообществу такие радикальные новации, которые, становясь частью процесса научного исследования, неизбежно ведут к значительным изменениям в организации научной деятельности.

В последние годы проводятся международные дискуссии, посвященные современным возможностям ИКТ в науке и проблемам, возникающим в связи с их использованием. Как показало обсуждение, наиболее серьезные трудности возникают на стыке новых технологических возможностей и старых образовательных систем. Новые информационно-коммуникационные технологии создали глобальную возможность для подлинного научного сотрудничества, не ограниченного ни расстояниями, ни государственными границами и легко осуществляемого в режиме реального времени.

Интернациональные системы компьютерных сетей, основанные на базе информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающие практически моментальное перемещение любой

информации, составляют основу самой современной формы человеческих коммуникаций. В науке, коммуникации играют особую роль, являясь не только необходимым условием индивидуальной научной деятельности, но и ее системообразующим механизмом. Через них труды отдельных ученых соединяются в научные области, направления и дисциплины, а разрозненные элементы научного знания выстраиваются в систему. От эффективности и быстроты научных коммуникаций существенным образом зависит вся профессиональная деятельность научного сообщества.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что возможности, открывающиеся при наличии ИКК способны повысить уровень продуктивности, как преподавателя, так и ученика. Мы с уверенностью можем констатировать, что без внедрения современных технологий и методов их правильного использования невозможен переход на качественно новый уровень развития. Так, в сфере образования, наличие информационно-коммуникационной компетенции качественно повышает уровень профессионализма преподавателя. ИКК создаёт своеобразный мост между современными информационно-коммуникационными технологиями и их целенаправленным качественным применением, направленным на развитие и улучшение личностных качеств будущего учителя.

Развитие ИКК будущих учителей является в настоящее время одной из наиболее важных задач системы высшего образования. ИКК будущих учителей нами понимается не просто как совокупность знаний, умений, навыков студентов, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям, но и способность ориентироваться в современном информационном потоке, готовность к отбору адекватных информационных педагогических средств, к выполнению будущей педагогической деятельности с помощью информационных и коммуникационных технологий. Об эффективности применения информационных и коммуникационных технологий в преподавании учебных предметов в школе можно говорить лишь при условии, когда учитель, в достаточной мере, мотивирован на их использование в учебном процессе, имеет широкий кругозор, владеет программными средствами, как общего, так и учебного назначения, может определить место информационных технологий в методической системе преподавания предмета.

Выводы. Опираясь на вышеизложенное, мы делаем вывод, что внедрение и практическое применение современных информационных и коммуникационных технологий во всей широте их возможностей, с использованием дидактически обоснованного метода внедрения этих технологий, не нарушающего норм государственного образовательного стандарта, а лишь дополняющего его своим применением в образовательных целях, способствует развитию информационно-коммуникационной компетенции.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Гузуева Э.Р., Эсмурзаева М.Х. Роль информационно-цифрового пространства в современном образовании. / Известия Чеченского государственного университета. – Грозный, 2019. Т. 15. № 3. С. 26-30.
2. Алиева Р.Р., Кадиев М.А. Возможности применения Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности учителя. / Приднепровский научный вестник. – Днепропетровск, 2019. Т. 5. № 3. С. 47-50.
3. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Применение компьютерных игр в образовании. / Современные педагогические технологии профессионального образования. Сборник статей. – Москва-Берлин, 2018. С. 361-366.
4. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Формирование проектной культуры у будущих бакалавров. / В сборнике: Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета, посвященной 100-летию создания первого в Дагестане педагогического института. – Махачкала, 2018. С. 124-127.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 2-3
6. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. Москва, 2001.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской // Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 536 с.

Педагогика

УДК 372.8 + 378.172

кандидат биологических наук, доцент Алтынова Надежда Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары)

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость использования физиологического портрета для эффективной подготовки управленческих кадров в высшей школе. По его данным можно судить об уровне физической готовности студента к предстоящей профессиональной деятельности в целом, своевременно вносить коррективы в подготовку будущих управленцев и выстраивать с каждым из них индивидуальную траекторию профессионального развития.

Ключевые слова: студенты, физическая готовность, профессиональная деятельность.

Annotation. The article discusses the need to use a physiological portrait for the effective training of managerial personnel in higher education. According to him, one can judge the student's physical readiness for upcoming professional activities in general, make timely adjustments to the training of future managers and build an individual trajectory of professional development with each of them.

Keyword: students, physical fitness, professional activities.

Введение. Очевидным является факт, что без профессионализации управленческой деятельности, без подготовки менеджеров-профессионалов невозможно решить сложнейшие задачи в современных условиях рыночной экономики.

На сегодняшний день существующая система профессиональной подготовки в высшей школе, не обеспечивает должной готовности выпускников к будущей деятельности [3]. Следовательно, в вузе необходимо акцентировать внимание на повышении качества подготовки кадров.

Бесспорным является тот факт, что полноценное использование сформированных за годы обучения профессиональных знаний, умений и навыков возможно только при хорошем состоянии здоровья, высокой степени работоспособности выпускников, их физической готовности к профессиональной деятельности [4]. Следовательно, на сегодняшний день, здоровье молодого специалиста приобретает не только личное, но и социально-экономическое значение.

Несмотря на многочисленные исследования в области теории профессионального образования можно констатировать о недостаточной освещенности проблемы формирования должного уровня физической готовности будущих управленцев в вузе.

По мнению ученых, исходя из структуры системы индивидуальной трудовой готовности человека к профессиональной деятельности, под понятием «физическая готовность» подразумевается конкретное физическое состояние человека, обеспечивающее успешное выполнение какого-либо вида деятельности и характеризующееся соответствующей телесной развитостью, определенным функциональным состоянием организма и необходимым уровнем двигательной подготовленности [3, 7]. Следовательно, под определением физической готовности, подразумеваются все три ее составляющие: телесную (морфологическую), функциональную и двигательную [7].

Многочисленные исследования ученых и данные Совета безопасности России указывают на то, что нынешнее состояние здоровья и уровень физической подготовленности студенчества имеют устойчивую тенденцию к ухудшению [5], что подтверждается и ранее проведенным нами исследованием по выявлению у старшекурсников экономического факультета уровня физической готовности. Мы констатировали тот факт, что на сегодняшний день будущие выпускники имеют недостаточную степень ее сформированности [2]. Это связано с их слабым состоянием здоровья, традиционным подходом к занятиям физической культурой и существующей постановкой учебного процесса. В связи с этим, нами была предпринята попытка поиска путей, по формированию у студентов должного уровня физической готовности к предстоящей профессиональной деятельности. В ходе формирующего эксперимента, проведенного на базе ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА с участием студентов направления подготовки 38.03.01 Экономика в 2015 году нами доказана эффективность использования в учебном процессе физического воспитания студентов спецкурса «Физическая культура в профессиональной деятельности специалиста» и создания определенных педагогических условий для формирования физической готовности будущих выпускников к выбранной профессии [8].

В воспитании, как в одном из важнейших компонентов целостного педагогического процесса требуется систематический пересмотр педагогических воздействий на сознание, чувства и волю обучающихся с целью формирования у них необходимого комплекса качеств человека. Это непосредственно касается и процесса физического воспитания студентов в вузе, направленного на постоянный поиск наиболее эффективных форм, средств и методов для формирования у будущих выпускников необходимого уровня физической готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

В связи с этим целью нашей работы явилось обоснование необходимости использования физиологического портрета в процессе физического воспитания в подготовке управленческих кадров.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА (г. Чебоксары) в период с сентября 2016 года по декабрь 2018 года с привлечением 100 студенток экономического факультета, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, и отнесенных по состоянию здоровья для занятий по физической культуре к основной медицинской группе. Добровольность участия в исследовании студенты подтверждали в информированном письменном согласии.

Для эффективного контроля и формирования физической готовности будущих выпускников к предстоящей профессиональной деятельности, нами предложено, наряду с использованием в учебном процессе физического воспитания студентов спецкурса «Физическая культура в профессиональной деятельности специалиста», дополнительно ввести «Физиологический портрет» (ФП) на весь период физического воспитания студентов в ВУЗе.

Физиологический портрет (ФП) состоял из трех блоков, позволяющих оценить показатели физического развития, функциональные показатели кардиореспираторной системы и уровень физической подготовленности.

Оценка физического развития студенток осуществлялась по антропометрическим показателям: длину тела измеряли с помощью ростомера медицинского РМ-1П, массу тела – на медицинских напольных весах РП-150 МГ, мышечную силу кистей – с помощью динамометра ДРП-90, силу мышц спины – становым динамометром.

В процессе мониторинга функциональных возможностей основных физиологических систем организма студенток производили замеры окружности грудной клетки на вдохе (ОГКвд), выдохе (ОГКвыд) и в покое (ОГКп) с помощью сантиметровой ленты. Экскурсию грудной клетки рассчитывали по формуле ЭКС=ОГКвд–ОГКвыд, см. Для оценивания жизненной ёмкости легких использовался спирометр СП-01. По общепринятым методикам проводили пробы Штанге и Генчи. Оценка функции сердечно-сосудистой системы устанавливалась по частоте сердечных сокращений, а также по показателям артериального давления: систолического, диастолического и пульсового, которое определяли как разность САД–ДАД.

Уровень физической подготовленности студентов выявляли следующими тестами: бег 100 м, с; прыжок в длину с места толчком двумя ногами, см; силовые: сгибание, разгибание рук в упоре лежа, количество раз; бег на 2000 м, мин., с; наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, см.

Проведение эксперимента предусматривал мониторинг показателей ФП на протяжении всего периода изучения студентами дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)».

Для оценки параметров физического развития, функциональных показателей кардиореспираторной системы и уровня физической подготовленности использовали общепринятые методы врачебно-

педагогического контроля. По результатам обследования создана персонифицированная база данных, статистическая обработка проводилась с использованием программ офисного пакета «Excel v8.00». Для выполнения задач исследования применяли методы вариационной статистики, метод оценки достоверности результатов (критерий t-Стюдента, критерий χ^2) с доверительным интервалом $P \leq 0,05$.

На первом этапе эксперимента (сентябрь-октябрь 2016 года) нами в учебный процесс физического воспитания студенток, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, был введен ФП. У исследуемых снимались показатели по выделенным в ФП блокам. Полученные результаты указывали на невысокий уровень физического и функционального развития студенток, показатели их физической подготовленности расценивались как средние по гибкости, скоростным, выносливости, и как низкие – по силовым и скоростно-силовым показателям.

Данные ФП обсуждались с каждым обучающимся, проводилось сопоставление их со стандартными показателями студенток того же возраста, приведенных в литературных источниках [6] соответствующие их возрасту. Как правило, с этим сталкиваются все кафедры физического воспитания, и мы не стали исключением, что в первом семестре акцент в учебном процессе физического воспитания уделялся доведению у первокурсников показателей физического развития, функциональных возможностей и физической подготовленности до кондиционных показателей соответствующих их возрастным величинам.

В конце первого года обучения вновь был произведен сбор данных по ФП. Полученные результаты свидетельствовали о наметившихся положительных сдвигах в физическом развитии, функциональных показателях и физической подготовленности студенток.

На втором этапе эксперимента (сентябрь 2017 года – июнь 2018 года) нами в учебном процессе физического воспитания студенток особое внимание уделялось теоретическим основам физического воспитания и аспектам профессионально-прикладной физической подготовки с учетом получаемой ими профессии. Также был введен спецкурс «Физическая культура в профессиональной деятельности специалиста». Его содержание было составлено с учетом сочетания теоретического, методического и практического материалов, позволяющих определить круг и характер знаний, умений и навыков обучающихся в области физической культуры и спорта; овладение студентами теоретическими знаниями в данной сфере и умениями компетентно использовать их на практике; привитие им профессиональных умений и навыков применения средств физической культуры в дальнейшей профессиональной деятельности; формирование у будущих выпускников личностных и физических качеств.

В течение учебного года мы продолжили сбор данных по блокам ФП (сентябрь 2017 года, май 2018 года), с последующим информированием и обсуждением их результатов со студентами. С каждым студентом выстраивалась индивидуальная траектория профессионального развития.

Анализ второго года обучения свидетельствовал о том, что у студенток продолжилось увеличение показателей по всем выделенным блокам ФП.

На завершающем этапе эксперимента (сентябрь-октябрь 2018 года) нами проведен сбор данных показателей ФП и оценивание уровня физической готовности будущих менеджеров к последующей профессиональной деятельности.

Результаты. Мониторинг показателей по блокам ФП за время проведения эксперимента представлены в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1

Показатели физического развития обследованных студенток за период эксперимента

Показатели (М ± m)									
Длина тела, см		Масса, кг	Окружность грудной клетки, см				Сила, кг		
стоя	сидя		вдох	выдох	пауза	экскурсия	становая	правой кисти	левой кисти
начало 2016/2017 учебного года									
163,73± 2,25	85,72± 4,30	57,43± 3,14	89,40± 2,62	82,86± 2,62	85,32± 2,62	6,56± 0,94	58,56± 6,18	13,34± 1,89	13,19± 1,47
конец 2016/2017 учебного года									
163,75± 2,25	85,74± 4,30	57,33± 3,14	89,70± 2,62	82,94± 2,62	85,46± 2,52	6,54± 0,94	59,22± 4,72	14,56± 1,26	14,02± 0,94
начало 2017/2018 учебного года									
163,77± 2,25	85,74± 4,30	57,16± 3,14	89,80± 2,62	83,04± 2,62	85,58± 2,52	6,50± 0,94	59,40± 4,72	14,66± 1,26	14,10± 0,94
конец 2017/2018 учебного года									
163,79± 2,25	85,75± 4,30	56,95± 3,14	89,82± 2,62	83,16± 2,62	85,70± 2,52	6,52± 0,94	59,82± 4,30	15,60± 1,26	14,98± 0,52
начало 2018/2019 учебного года									
163,78± 2,25	85,74± 4,30	57,16± 3,14	90,02± 2,62	83,14± 2,62	85,92± 2,52	6,80± 0,94	60,00± 3,88	16,92± 0,21	15,94± 0,31

По блоку «физическое развитие»: полученные значения длины и массы тела, экскурсии грудной клетки, у обследованных девушек, были средними по стандартам Приволжского Федерального округа Российской Федерации [6]. При среднем росте 163,75±2,25 см у студенток отмечались следующие данные: ОГКвд=89,78±2,62 см, ОГКвыд=83,02±2,62 см, ОГКп=85,59±2,52 см, а ОГКэкс=6,58±0,94 см. Низкие показатели окружности грудной клетки объясняются слабым развитием дыхательной мускулатуры.

Кистевая динамометрия для правой руки составила 15,01±1,17 кг, для левой – 14,44±0,83 кг. Сравнивая показатели физического развития на начало и конец учебных лет, можно отметить, что существенных изменений в антропометрических параметрах не наблюдалось ($P > 0,05$).

Таблица 2

Функциональные показатели кардиореспираторной системы студенток за период эксперимента

Показатели (M ± m)						
ЧСС, уд/мин	АД, мм рт. ст.			ЖЕЛ, л	Пробы, с	
	САД	ДАД	ПД		Штанге	Генчи
начало 2016-2017 учебного года						
77,4±3,85	114,2± 2,37	86,6± 2,37	45,7± 2,43	3,5±0,43	46,0±2,25	29,6±1,78
конец 2016-2017 учебного года						
76,1±1,54	111,7± 2,01	66,2± 1,95	45,4± 1,48	3,7±0,43	87,7±5,46	31,1±1,72
начало 2017-2018 учебного года						
79,0±1,99	107,1± 2,10	69,1± 3,20	37,5± 1,81	3,5±0,72	46,0±2,25	29,6±1,78
конец 2017-2018 учебного года						
76,0±0,90	103,7± 1,70	62,9± 1,80	33,4± 1,92	3,8±0,35	46,0±2,25	29,6±1,78
начало 2018-2019 учебного года						
71,0±1,90	106,1± 1,50	68,7± 2,00*	37,9± 1,31	3,9±1,21	46,0±2,25	29,6±1,78

Примечание к таблице: * – критерий достоверности по сравнению с началом первого семестра

По блоку функциональных показателей кардиореспираторной системы: установлено, что ЧСС изменялась незначительно и имела тенденцию к снижению, от начала к концу каждого семестра, разница между данными показателями была незначительной ($P>0,05$) и находилась в диапазоне от 71,0±1,91–79,0±1,99 уд/мин. Показатели САД и ДАД также снижались в течение всего периода исследований соответственно от 114,2± 2,37 до 106,1±1,50 мм рт. ст. и от 86,6±2,37 до 68,7±2,00 мм рт. ст., причём, в начале пятого семестра, ДАД было достоверно выше такового значения в первом семестре. Данные САД и ДАД были не существенно снижены и находились в пределах нормальных возрастных величин. ПД имело аналогичную тенденцию к снижению (45,7±2,43 в начале 1 курса и 37,9± 1,31 мм рт. ст. в начале 3 курса) ($P>0,05$). ЖЕЛ у студенток были определены на уровне 3,68±0,62 мл. Низкие показатели окружности грудной клетки и жизненной ёмкости легких объясняются слабым развитием дыхательной мускулатуры. Однако, ЖЕЛ увеличивалась из года в год без достоверной разницы в семестрах (3,5±0,43 мл в начале 1 курса против 3,9±1,21 мл в начале 3 курса обучения). Это по результатам наших исследований свидетельствует о повышении физического развития организма обследованных [1], за счет внесения изменений в учебно-тренировочные занятия по физическому воспитанию. Пробы Штанге и Генчи оценивались на «хорошо»: 54,34±2,89 и 29,9±1,76 с соответственно.

Снижение изученных нами показателей сердечно-сосудистой системы, на протяжении всего эксперимента, объясняется экономизацией её деятельности в ходе адаптации к физическим нагрузкам.

Таблица 3

Показатели физических способностей студенток за период эксперимента

Показатели ($M \pm m$)				
Бег 100 м (с)	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	Сгибание, разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	Бег 2000 м (мин, с)	Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье (см)
начало 2016/2017 учебного года				
17,49±0,62	170,04±7,55	9,98±1,26	12,49±1,14	10,1±1,41
конец 2016/2017 учебного года				
17,44±0,60	170,62±6,92	11,00±1,26	12,43±0,99	12,63±2,04
начало 2017/2018 учебного года				
17,47±0,60	170,68±6,92	10,96±1,26	12,39±0,84	12,62±1,97
конец 2017/2018 учебного года				
17,16±0,32	170,88±6,71	12,12±0,84	12,10±0,42	13,15±1,55
начало 2018/2019 учебного года				
17,19±0,28	171,55±6,50	13,00±0,63	12,03±0,41	13,59±1,34

Рассмотрение блока физической подготовленности позволило установить то, что на начало эксперимента, физические способности девушек были средними по скоростным, выносливости и показателям гибкости; низкими – по силовым и скоростно-силовым. В течение всего периода проведения эксперимента наблюдалось увеличение количественных показателей всех физических способностей студенток, но разница между данными показателями была незначительной ($P>0,05$) и лежала в диапазонах по скоростным – 17,49±0,62-17,19±0,28 с; скоростно-силовым – 170,04±7,55-171,55±6,50 см, силовым – 9,98±1,26-13,00±0,63 количество раз; выносливости – 12,49±1,14-12,03±0,41 мин., с и гибкости – 10,1±1,41-13,59±1,34 см.

Увеличение показателей по всем блокам ФП объясняется тем, что каждый раз, когда производился сбор и обработка данных, велось информирование и обсуждение их результатов с обследованными, после чего, с каждым из них, выстраивалась индивидуальная траектория профессионального развития. Анализ полученных результатов указывал на то, что проведенный эксперимент позволил совершенствовать показатели физического развития, функциональных возможностей и физической подготовленности студенток, тем

самым улучшив уровень физической готовности будущих выпускников к предстоящей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, проведенный эксперимент доказал эффективность использования ФП в учебном процессе физического воспитания обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, который явился одним из действенных средств в формировании у будущих управленцев должного уровня физической готовности для выполнения ими своих профессиональных обязанностей в будущем. Мы считаем, что мониторинг показателей ФП на протяжении всего периода изучения дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)» позволяет своевременно вносить коррективы в содержательно-методическое обеспечение учебного процесса, для достижения должного уровня физической готовности и качественной подготовки управленческих кадров к последующей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алтынова, Н.В. Анализ особенностей респираторной системы студенток младших курсов в условиях селенодефицита [Текст] / Н.В. Алтынова // В сборнике: Результаты научных исследований Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Сукиасян Асатур Альбертович. – 2015. – С. 29-32.
2. Гилев, Г.А. Состояние здоровья и образ жизни студенческой молодежи [Текст] / Г.А. Гилев, К.И. Гвоздева, Е.А. Клусов // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма: научные труды XX Международной научно-практической конференции (п. Новомихайловский, 25-30 сентября 2017 г.). – Ростов н/Д: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2017. – С. 54-57.
3. Каменская, В.В. Качество подготовки выпускников вуза в оценке работодателей: компетентностный подход [Электронный ресурс] / В.В. Каменская, О.В. Пенькова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3-2. – С. 350-354. – Электрон. дан. – URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35749>. – Загл. с экрана.
4. Керн, И.С. Требования современных работодателей к выпускникам вуза: компетентностный подход [Электронный ресурс] / И.С. Керн // Наука и образование ONLINE (Наука, практика, современность). – 2017. – Электрон. дан. – URL доступа: <https://student.eee-science.ru/listing/trebovaniya-sovremennyh-rabotodatelej-k-vypusknikom-vuza-kompetentnostnyj-podhod/>. – Загл. с экрана.
5. Меерманова, И.Б. Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях [Электронный ресурс] / И.Б. Меерманова, Ш.С. Койгельдинова, С.А. Ибраев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 2-2. – С. 193-197.
6. Михайлова, С.В. Мониторинг физического развития студентов Нижегородской области [Электронный ресурс] / С.В. Михайлова, Ю.Г. Кузмичев, В.Н. Крылов и др. // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 9. – Электрон. дан. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/09/72003>. – Загл. с экрана.
7. Резник, В.В. Готовность студентов экономических специальностей в профессиональной деятельности: сущность и структура [Электронный ресурс] / В.В. Резник // Наукові публікації. – Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/statya/6102-gotovnist-studentiv-ekonomichnih-spetsialnostej-do-profesijnoyi-dijalnosti-sutnist-ta-struktura.html>. – Загл. с экрана.
8. Таланцева, В.К. Пути совершенствования процесса формирования психофизической готовности бакалавров экономики к профессиональной деятельности [Текст] / В.К. Таланцева, Т.И. Волкова, А.А. Суриков // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-8. – С. 247-257.

Педагогика

УДК 796.332.065.2

аспирант 3 года обучения, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Алшувайли Хассун Хашим

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный

педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск), Сибирский

государственный университет науки и технологий имени академика

М.Ф. Решетнева (г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Панов Евгений Валентинович

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

доцент Лепилина Татьяна Викторовна

Сибирский государственный университет науки

и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Горбатенко Татьяна Борисовна

Читинский Институт (филиал) ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет» (г. Чита)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ СУДЕЙ В РОССИИ И В ИРАКЕ С УЧЕТОМ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье анализируются вопросы процесса комплексной подготовки футбольных судей в России и в Ираке с учетом мотивации обучающихся. Среди них выделяется основной вопрос, заключающийся в составлении мотивационного профиля и учета формирования мотивов к занятиям судейской деятельностью. Определен мотивационный профиль российских и иракских слушателей курса «Школа молодого арбитра». Установлены ведущие мотивы при подготовке футбольных судей, связанные с удовлетворением их потребностей в самосовершенствовании и личностном саморазвитии, в занятии общественно полезной работой в процессе судейской деятельности. Отмечается, что российские и иракские обучающиеся нуждаются в совершенствовании знаний методики судейства, практики анализа всех ситуаций. Основываясь на эмпирических данных, сделано заключение о том, что психологическая мотивационная

готовность российских обучающихся к работе судей в футболе сформирована лучше, нежели у иракских обучающихся.

Ключевые слова: футбол, судейство, арбитр, комплексная подготовка, обучающиеся, мотивационный профиль футбольного судьи.

Annotation. The article analyzes the process of complex training of football judges in Russia and Iraq, taking into account the motivation of students. Among them, the main issue is the preparation of a motivational profile and taking into account the formation of motives for judicial activities. Results. The motivational profile of Russian and Iraqi students of the course "School of young arbitrator" is defined. The leading motives in the training of football judges associated with the satisfaction of their needs for self-improvement and personal development, in the occupation of socially useful work in the process of judicial activity are established. It is noted that Russian and Iraqi students need to improve their knowledge of the methodology of refereeing, the practice of analyzing all situations of professional activity in the role of a football referee. Based on empirical data, it is concluded that the psychological motivational readiness of Russian students for professional refereeing in football is better formed than that of Iraqi students.

Keywords: football, refereeing, referee, comprehensive training, students, motivational profile of a football referee.

Введение. Современный футбол – это динамичная, зрелищная игра, для которой характерны высокая двигательная активность футболистов и судей и быстрота переключения от одного технического приема к другому. Развитие футбола позволило перейти к современной системе игры, для которой характерны высокая скорость, тактические перестроения, универсализация поведения футболиста во время игры. Судья на игровом поле будет успешен при условии комплексной подготовки, эффективному обучению, которое состоит из теоретической подготовки арбитра, физической, психологической подготовки футбольного судьи.

Исследования последних лет посвящены, в своей основе, физической подготовке футбольных арбитров и этому есть свое объяснение, но, к сожалению, приходится признать отсутствие методики физической подготовки футбольных арбитров, а о необходимости психологической подготовки футбольных судей говорят специалисты, но до сих пор нет фундаментальных разработок в сфере психологической подготовки футбольного арбитра.

Методологию исследования составляют исследования последних лет, которые посвящены, в своей основе, теоретической, практической и физической подготовке футбольных арбитров.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа психологических аспектов деятельности футбольных судей, которые рассматривались в диссертационных исследованиях различных авторов. А.В. Шibaев исследовал психофизические качества футбольных судей [12]. М.А. Кузьмин рассмотрел психологические факторы судейской деятельности футболе [5]. А.В. Масленников и М.М. Соловьев отметили важные компоненты качества судейской деятельности. Футбольный судья должен учитывать вопросы успешности исполнения судейства [7].

Следует отметить, что психологической подготовке футбольного судьи посвящено недостаточное количество публикаций, при том, что двигательная активность футбольного судьи во время матча должна сочетаться с процессами восприятия, сосредоточенности внимания, наблюдательностью, быстрой ориентацией в сложных ситуациях, к запоминанию и воображению, управлению эмоциями, стрессоустойчивость. Наиболее весомыми стрессовыми факторами, сопровождающими деятельность арбитра, является высокий уровень психоэмоционального напряжения. Несомненно, футбольный арбитр должен обладать коммуникативными умениями, педагогическим тактом, эти качества могут упростить судейство, исключить ненужные споры.

В последние годы, в преддверии проведения чемпионата мира по футболу 2018 года, увеличилось число публикаций на тему физической подготовки судей, авторы предлагают авторские методики с использованием современных средств подготовки и развития физической формы арбитра.

М.М. Соловьев, А.В. Масленников, Г.В. Грецов предлагают использовать самые разнообразные средства легкой атлетики в физической подготовке футбольных арбитров [13].

Следует отметить, что отбор судей и их включение в число профессиональных судей во многом зависит не только от их теоретической и физической подготовки, но и от их личностных качеств. Несмотря на то, что многие человеческие качества формируются в детском и юношеском возрасте, некоторые из них можно и нужно развивать путем аутотренинга, идеомоторного тренинга, психологических упражнений, дыхательной гимнастики и т. п. Все эти формы обучения следует включать в программу обучения футбольных арбитров.

Зарождение судейства произошло одновременно с появлением спорта как некоего состязания, и первоначально имело абсолютно другие формы, мало схожие с нынешними [4].

Формирование же судейства, как института, вероятно, можно связать с зарождением и развитием Древних олимпиад, отсчёт которых начался в 776 году до нашей эры. Судьи, наблюдавшие за ходом состязаний и присуждавшие награды победителям, назывались элланодиками; они назначались при помощи жребия из граждан Элиды и заведовали устройством всего праздника. Элланодиков было сперва 2, затем 9, ещё позднее 10; со 103-й Олимпиады (368 до н. э.) их было 12, по числу элейских фил. В 104-ю олимпиаду число их было уменьшено до 8, наконец, со 108-й олимпиады их насчитывалось 10 человек. Они носили пурпурную одежду и имели на стадионе особые места. За порядком под надзором судей наблюдала особая стража (галита), которая даже могла наказывать нарушителей палками. Уже тогда имели место и попытки подкупа судей. Уличённому в мошенничестве атлету приходилось выплачивать штраф, и на эти деньги изготавливались бронзовые статуи Зевсу, которые устанавливались вдоль дороги, ведущей к стадиону. Например, во II веке до н.э., во время одной из Олимпиад, было установлено 16 статуй, что свидетельствует о том, что даже в древние времена честную игру вели отнюдь не все спортсмены, а на судей возлагалась особая моральная ответственность [4].

В историческом аспекте судейство развивалось от пассивных действий: первые судьи фиксировали и оценивали результаты состязательной деятельности без прямого вмешательства в сам процесс состязания [10].

В качестве конкретного примера можно проследить, с чего начиналось эволюционное развитие в судействе футбола. Судья находился вне поля, на трибуне, но внимательно следил за всем, что происходит на поле. Он отлично знал правила игры и умел трактовать их, однако вмешиваться в игру ему не разрешалось, за

исключением спорных ситуаций, в которых игроки могли апеллировать к нему. Такая форма судейства зачастую приводила к дракам. И лишь в 1878 г. судья впервые вышел на поле и стал двадцать третьим участником матча. Поначалу он должен был следить за игровым временем, записывать события матча и удалять игроков за нарушение правил, а в сезоне 1889-1890 получил право назначать наказание за нечестную игру [3].

Эволюция спортивного судейства продвигается в направлении расширения полномочий судей, что закономерно влечёт за собой и усиление степени ответственности за совершаемые ими действия и принимаемые решения.

В советское время в нашей стране 90 человек были удостоены звания почётной судьи, звание судьи всесоюзной категории присвоено 9,6 тыс. человек, и 402-м судьям – звание «судья международной категории».

Положение регламентировало требования и порядок присвоения судейских категорий по спорту, права и обязанности судей. Судейство соревнований определялось как почётная и ответственная общественная работа, выполняемая на добровольных началах. Были установлены следующие судейские категории: «Юный судья по спорту»; «Судья по спорту»; «Судья по спорту I категории»; «Судья по спорту республиканской категории»; «Судья по спорту всесоюзной категории».

Прямое отношение к вопросу о судействе спортивных соревнований имеет вопрос о правилах соревнований [15].

Со временем наметился качественный переход функций спортивного судейства к специально уполномоченным лицам [9].

Стремление участников соревнований опередить соперников порождает такие направления спортивной деятельности, как использование новых стратегических и тактических схем в состязании, технических инноваций и даже элементов недобросовестной конкуренции.

Очевидно, что некомпетентному или недостаточно компетентному человеку практически невозможно определить допущенные нарушения. Кроме того, выявленные нарушения необходимо квалифицировать таковыми, что можно сделать только лишь на основании установленных правовых норм, которые признаются всеми сторонами спортивно-юридических отношений. Таким образом, становится очевидным тот факт, что формирование института спортивного судейства – не спонтанный процесс, а исторически обусловленная необходимость.

Определение судейства как социального института требует рассмотрения его с философско-социологических позиций. С таких позиций, судейство – уникальное по своей сути явление, которое имеет место во всех сферах жизни человека. Целью судейства является исполнение регулятивной функции в отдельной области. Эта функция выражается в воздействии на общественные отношения. Судейство осуществляет судья – должностное лицо, которое безупречно знает правила и умеет их трактовать [16].

Феномен судейства фактически существует внутри каждого социального института. В системе образования судья предстает как преподаватель на экзамене, который в совершенстве владеет предметом, и оценивает знания обучающегося по принятой балльной системе.

Роль судьи выполняет тот, кто старается сохранить социальный институт в соответствии с его установками и нормами [1]. Следовательно, судейство является социальным феноменом, так как оно не является изолированным и не изучается без сравнения его с другими социальными явлениями.

Следует отметить, что на сегодняшний день социологией спорта феномен спортивного судейства практически не изучен.

Столяров В.И. утверждает, что в вопросе об отнесении спортивного судейства к социальным институтам, следует заметить, что социальными явлениями называют объекты, процессы, образованные в результате общественной деятельности [14].

Спортивное судейство тесно связано не только со спортом, но и с другими социальными явлениями и институтами. Экономически судейство, как вид экономической деятельности, имеет собственную цену [11].

Осинина Д.Д. и Урожек Е.А. считают, что большое влияние на спортивное судейство постоянно оказывает институт политики: стараясь контролировать деятельность института спорта [8].

Тот факт, что спортивное судейство является социальным институтом, подтверждается, в числе прочего, тем обстоятельством, что оно регламентируется в юридическо - правовом поле специальными нормами закона.

В ст. 2 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» законодатель определяет спортивного судью как физическое лицо, уполномоченное организатором спортивного соревнования обеспечить соблюдение правил вида спорта и положения (регламента) о спортивном соревновании, прошедшее специальную подготовку и получившее соответствующую квалификационную категорию.

В указанной норме закона отмечается, что предназначение спортивного судьи заключается, главным образом, в том, чтобы следить за соблюдением правил и пресекать их нарушения.

Вместе с тем, по мнению многих специалистов, одна из важнейших функций судьи – воспитательная.

Так, например, К.Л. Вихров подчеркивает, что «Роль судьи в отечественном спорте не ограничивается чисто техническими функциями. Судья – это, в первую очередь, педагог, воспитатель спортсменов и зрителей» [2].

Но важную воспитательную роль судьи указывает и член судейского комитета ФИФА Н.Г. Латышев. Он считает, что человек, равнодушный к воспитательной работе, вряд ли сможет стать хорошим судьёй [6].

В работе отмечается исследование иностранного специалиста по проблемам подготовки футбольных судей [18].

Арбитр из Румынии К. Манушариде подчеркивает, что воспитательное воздействие оказывается при условии следования духу игры, который представляет собой философское понятие [17].

В ходе соревнований между спортсменами, тренерами, судьями нередко возникают конфликтные ситуации, среди них всегда найдутся недовольные судейским решением. Здесь на первый план выходят личные качества, которыми должен обладать судья. Спортивных судей отличают принципиальность, честность, организованность и высокая дисциплина. Судья должен уметь спокойно, аргументировано объяснять своё решение, в особенности тренерам – людям, как правило, эмоционально реагирующим на происходящее в ходе соревнований. Задача арбитра в общении с тренерами заключается, в первую очередь, в

том, чтобы избежать конфликта интересов и с их помощью, силой их авторитета наладить дисциплину среди спортсменов в очень жёстких, а порой и грубых поединках, что способствует уменьшению риска травматизма в игре и повышает зрелищность спортивного мероприятия.

Изложение основного материала статьи. Средние значения показателей выраженности мотивов, диагностируемых методикой Ш. Ричи и П. Мартина, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения показателей выраженности мотивов (по методике Ш. Ричи и П. Мартина)

Перечень диагностируемых мотивов	Средние значения выраженности мотивов	
	Российские обучающиеся	Иракские обучающиеся
Вознаграждение	10,4	33,5
Условия работы	19,1	51,5
Структурированная работа	8,55	2,7
Социальные контакты	26,25	57,25
Взаимоотношения	37,6	37,15
Признание	11,5	57,8
Достижение	25,5	11,25
Власть	5,25	7,1
Разнообразие	38,2	50,75
Креативность	51,75	20,1
Самосовершенствование	67,25	27,6
Общественно полезная работа	61,65	6,3

На основании данных таблицы 1 построим мотивационный профиль для каждой из двух исследуемых групп.

Усреднённый мотивационный профиль российских обучающихся представлен на рисунке 1.

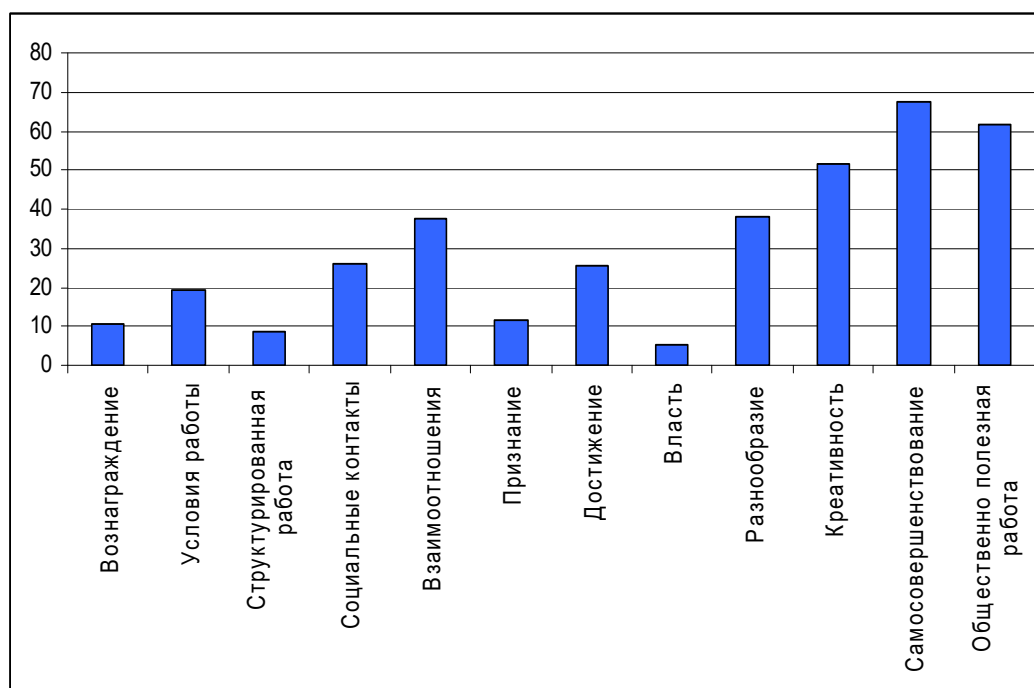


Рисунок 1. Усреднённый мотивационный профиль российских обучающихся

Из рисунка 1 видно, что в мотивационном профиле российских слушателей курса «Школа молодого арбитра» ведущие позиции занимают мотивы, связанные с удовлетворением потребностей в самосовершенствовании и личностном саморазвитии, в занятии общественно полезной работой.

Кроме того, достаточно ярко выраженным оказался мотив, связанный с удовлетворением потребности в принятии и генерировании новых, творческих идей.

Мотивационный профиль группы иракских обучающихся представлен на рисунке 2.

Отображённые на рисунке 2 данные со всей очевидностью указывают на преобладание мотивов, связанных с реализацией следующих потребностей: потребность в расширении социальных контактов, потребность в завоевании признания со стороны других людей, потребность в комфортных условиях работы, потребность в переменах и стимуляции.

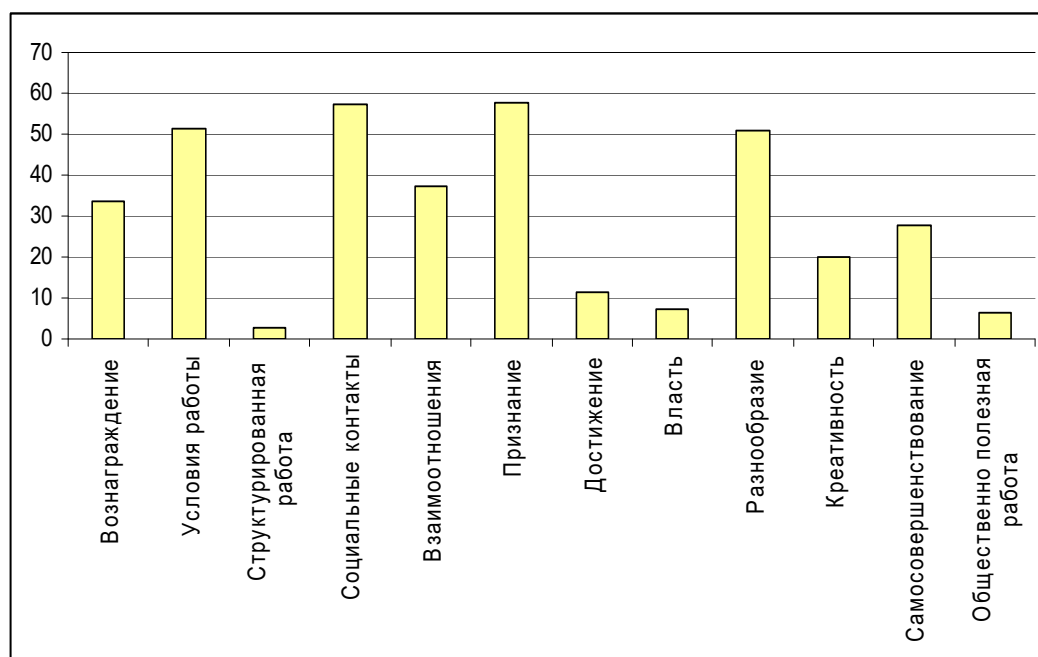


Рисунок 2. Усреднённый мотивационный профиль иракских обучающихся

Сопоставив данные рисунков 1 и 2, мы обнаруживаем явные различия в выраженности подавляющего большинства мотивов.

При сравнительном анализе полученных данных следует обратить внимание на следующие обстоятельства:

- 1) Мотив, связанный с удовлетворением потребности в самосовершенствовании, личностном развитии, в группе россиян выражен вдвое сильнее, нежели в группе иракских обучающихся;
- 2) В сравнении с российскими обучающимися, у иракских обучающихся выраженность потребности в реализации себя в общественно полезных видах деятельности оказывается незначительной;
- 3) В отличие от иракских обучающихся, российские обучающиеся редко испытывают потребность в признании их заслуг окружающими, в положительной оценке своей деятельности с их стороны;
- 4) Комфортные условия работы гораздо важнее для иракских обучающихся, нежели для российских;
- 5) Тенденция всегда находиться в состоянии приподнятости, готовности к действиям и переменам имеет место в обеих группах, однако её выраженность в группе иракских обучающихся выше, чем в группе российских обучающихся;
- 6) Для российских обучающихся широта социальных контактов имеет гораздо меньшее значение, нежели для иракских обучающихся.

Не исключено, что такие различия обусловлены особенностями национального менталитета. Несмотря на существенно изменившиеся социально-экономические условия, которые в российском обществе за последние десятилетия активизировали тенденции потребительского отношения к жизни, ориентировки на общественно значимую деятельность и внутренняя содержательность осуществляемой деятельности для россиян по-прежнему остаются очень значимыми ценностно-смысловыми установками и мотиваторами.

Для того чтобы определить, насколько значимыми являются обозначенные различия, мы подвергли количественные данные статистической обработке с применением t-критерия Стьюдента.

Результат: $t_{Эмп} = 2.8$

Критические значения ($t_{Кр}$)

$p \leq 0.05$
2

$p \leq 0.01$
2.66

Значение $t_{Эмп}$ находится в зоне значимости, поэтому по показателям выраженности диагностируемых потребностей в мотивационных профилях испытуемых являются статистически значимыми.

Выводы. На основании всей совокупности эмпирических данных мы приходим к выводу о том, что в отношении теоретической и практической подготовленности к моменту завершения освоения образовательной программы в обеих группах обучающихся наблюдаются сходные проблемы, а именно: и российские, и иракские обучающиеся нуждаются в совершенствовании знания методики судейства, практики анализа тех ситуаций, с которыми им с самого начала профессиональной деятельности в роли футбольного арбитра придётся столкнуться.

Ещё один вывод, который можно сделать, основываясь на эмпирических данных, заключается в том, что психологическая готовность российских обучающихся к профессиональной судейской деятельности в футболе сформирована лучше, нежели у иракских обучающихся. Вместе с тем, нельзя не признать того факта, что специальной психологической подготовки, которая заключалась бы в целенаправленном формировании необходимой футбольному судье мотивации, развитии конструктивных смысловых ориентаций, повышении стрессоустойчивости с применением специальных психологических методов обучения, не осуществляется, а полученные в ходе тестирования показатели во многом обусловлены типовыми для россиян характеристиками, помноженными на возможность постоянно непосредственно общаться со своими наставниками (педагогами, кураторами).

Что касается физической подготовки, то тренировочный процесс в условиях обучения, предполагающих не только контроль, но и возможность посоветоваться с тренером по поводу нагрузок, поупражняться в сдаче нормативов с сопутствующими рекомендациями по улучшению результатов, безусловно, будет оказывать влияние на показатели тестирования по стандартным тестовым процедурам ФИФА, что мы могли наблюдать, сравнивая данные по уровням физической подготовки российских и иракских слушателей.

Общий вывод по результатам исследования таков: особенности подготовки футбольных судей, с учётом мотивации обучающихся, требуют пересмотра процессуальной и содержательной сторон по всем исследованным направлениям.

Литература:

1. Виноградов П.А. Социология физической, культуры и спорта: Учебное пособие / П.А. Виноградов, В.И. Жолдак, В.И. Чеботкевич. Пенза, 1995. – С. 7-25
2. Вихров К.Л. Подготовка футбольного арбитра. Киев: Здоровье, 1987. - 135 с.
3. Говоров А.Е. Спортивное судейство как социальный институт (на примере футбола): выпускная квалификационная работа / Под науч. рук-вом канд. филос. наук, доц. кафедры прикладной и отраслевой социологии СПбГУ М.В. Пашкова. СПб., 2016. - 65 с.
4. Зуев В.Н. Спортивный арбитр: Учебное пособие. М.: Советский спорт, 2004. – 394 с.
5. Кузьмин М.А. Психологические факторы судейской деятельности в футболе: автореф. дис. кан. пед. наук. СПб., 2004. - 15 с.
6. Латышев Н.Г. Практикум по судейству футбола. М.: ФиС, 1973. - 170 с.
7. Масленников, А. В. Двигательная активность футбольных арбитров различной квалификации / А.В. Масленников, М.М. Соловьев // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2017. - № 2 (144). - С. 135-138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvigatel'naya-aktivnost-futbolnyh-arbitrov-razlichnoy-kvalifikatsii>
8. Осинина Д.Д. Спорт и политика в современном мире / Д.Д. Осинина, Е.А. Урожок // Научные записки молодых исследователей. 2016. № 2. - С. 77-81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sport-i-politika-v-sovremennom-mire>
9. Паначев В.Д. Спорт как социальный институт в развитии личности: дисс. ...канд. социол. наук. Пермь, 2000.
10. Починкин А.В. К вопросу об эволюции состязательной деятельности человека // Теория и практика физической культуры. 1997. №5. С. 21 - 22. URL: <http://sportlib.info/Press/TPFK/1997N5/p21-22.htm>
11. Починкин А.В. Становление и развитие профессионального коммерческого спорта в России: дисс. ... докт. пед. наук. Малаховка, 2006.
12. Развитие профессионально значимых психофизиологических качеств футбольных арбитров: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Шибаев Алексей Валерьевич; [Место защиты: Моск. гос. акад. физ. культуры]. - Малаховка, 2009. - 23 с.
13. Соловьев М.М. К вопросу об использовании средств легкой атлетики в физической подготовке футбольных арбитров / М.М. Соловьев, А.В. Масленников, Г.В. Грецов // Лёгкая атлетика: сб. научно-методических трудов под ред. А.В. Масленникова. Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. - СПб., 2015. - С. 33-38
14. Столяров В.И. Социология физической культуры и спорта. М.: Флинта: Наука, 2004. - с. 400.
15. Тюриков Р.А. Управление массовыми спортивными практиками: сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта: дисс. ... канд. социол. наук. М., 2017.
16. Хайрулин А.Р. Комплексный подход к методике подготовки спортивных судей в единоборствах: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. [электронный ресурс] Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-kompleksnyy-podhod-k-metodike-podgotovki-sportivnyh-sudey-v-edinoborstvah#ixzz58whncog>
17. Шкловский Э., Хусаинов С. Делимся опытом / В кн.: Футбольный арбитр. М.: Советский спорт, 1988. - С. 70-80.
18. D'Ottavio S. Physiological load imposed on elite soccer referees during actual match play. Journal of Sports Medicine and Physical Fitness. 2001. No. 41. - P. 27-32.
19. FIFA Associations and Confederations [электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.fifa.com/associations/index.html>
20. Instancy LRS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.instancy.com/learning-record-store.html>
21. Lucidchart is diagram maker [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.lucidchart.com>
22. ProProfs LRS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proprofs.com/training/learning-record-store>
23. Wax LRS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.saltbox.com/wax-learning-record-store.html>

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье решается проблема поиска эффективных путей активизации познавательной деятельности студентов-филологов и их творческого потенциала. В работе проведен анализ понятий «познавательная деятельность», «активизация познавательной деятельности». На основе теоретического анализа проблемы активизации познавательной деятельности студентов и их творческого потенциала в работе обоснована эффективность исследовательского метода обучения как средства решения изучаемой в данной статье педагогической проблемы. В работе изучены основные особенности исследовательского метода и феномена исследовательской деятельности студентов, приводятся организационно-педагогические условия его реализации в учебно-воспитательном процессе высшей школы в контексте осуществления профессиональной подготовки будущих филологов.

Ключевые слова: метод, исследовательский метод обучения, исследовательский подход в образовании, исследовательская деятельность, познавательная активность, познавательная деятельность, творческий потенциал, активизация познавательной деятельности, исследовательская активность, профессиональная подготовка филологов.

Annotation. The article solves the problem of finding effective ways to enhance the cognitive activity of students of Philology and their creative potential. The paper analyzes the concepts of "cognitive activity", "activation of cognitive activity". On the basis of the theoretical analysis of the problem of activation of cognitive activity of students and their creative potential in the work the effectiveness of the research method of teaching as a means of solving the pedagogical problem studied in this article is substantiated. The paper studies the main features of the research method and the phenomenon of research activities of students, the organizational and pedagogical conditions of its implementation in the educational process of higher education in the context of the implementation of professional training of future philologists.

Keywords: method, research method of teaching, research approach in education, research activity, cognitive activity, cognitive activity, creativity, activation of cognitive activity, research activity, professional training of philologists.

Введение. Современное информационное общество характеризуется повышением требований к качеству образования в целом и к филологическому в частности. Система образования сегодня нуждается в учителях-филологах, способных эффективно работать в условиях роста объемов научной информации, стремящихся к профессиональному самосовершенствованию и самореализации, владеющих умениями анализа, интерпретации и продуцирования специальных текстов, проектирующих образовательный процесс и его результаты, способных создавать атмосферу исследовательско-познавательного сотрудничества, собственным примером формирующих исследовательскую позицию, обладающих творческими способностями и высоким уровнем коммуникативной, информационной и педагогической культуры.

Для реализации всего спектра педагогической деятельности при получении профессиональных знаний в высшей будущей филолог должен находиться в активной познавательной позиции. «По мнению психологов, главным показателем всесторонне развитой личности является не сама по себе сумма знаний, а знания в синтезе с творческими способностями, стремлением к познавательной активности» [1, с. 15]. В этой связи в учебно-воспитательном процессе высшей школы должны применяться методы активизации познавательной деятельности студентов-филологов и их творческого потенциала. Эффективным методом в данном контексте, по нашему мнению, выступает исследовательский метод.

Изложение основного материала статьи. Активизация познавательной деятельности студентов является одной из актуальных проблем науки и практики. По словам Т.Б. Устиновой, «задача активизации познавательной деятельности обучаемых – одна из центральных в педагогике» [5, с. 199].

Обучение выступает деятельностью студента, которая мотивируется как извне (со стороны преподавателя), так и внутренне (со стороны студента). Когда мотивация обучения организована только извне, то, соответственно, студент учится только ради оценок, стипендии, диплома. Если есть внешние факторы (стимулы), то формируется внутренние желания к освоению знаний, умений, навыков, основанных именно на внутреннем интересе, соответственно активизируется познавательная деятельность студентов.

По мнению А.М. Дюкаревой, «познавательную активность как педагогическое явление необходимо рассматривать как двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося, с другой – результат особых усилий учителя в организации познавательной деятельности» [1, с. 16].

Согласно определению Г.И. Щукиной, термин «познавательная деятельность» понимается как «личностное образование, выражающее интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, умственно-эмоциональную отзывчивость в познавательном процессе» [7, с. 94].

Познавательной деятельности присущи следующие критерии: единство чувствительного восприятия, теоретического мышления и практического применения.

По мнению 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» [6, с. 6].

Для достижения высокого уровня познавательной активности студентов-филологов необходимо создать не только соответствующие психолого-педагогические, но и организационно-методические условия, учитывая возможные факторы, влияющие на процесс активации познавательной деятельности.

На основе анализа теоретической литературы к таким условиям отнесем следующие:

- педагогически правильное использование принципов развития познавательной деятельности;
- разнообразие методов, приемов и средств обучения;
- создание эмоционального фона и доброжелательной атмосферы;
- учет индивидуальных особенностей студентов при организации учебного процесса;
- использование технических средств обучения и т. п.

«Актуальность активизации познавательной деятельности студента обусловлена поиском и необходимостью разработки оптимальных методических приемов на основе использования дидактических средств обучения» [8, с. 1226].

Н.И. Касимова и Т.А. Горайнова в данном ключе подчеркивают, что «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]. Чем активнее будет этот умственно-практический учебный процесс, тем более продуктивным является его результат.

По нашему мнению, одним из эффективных приемов активизации познавательной деятельности и творческого потенциала студентов-филологов является исследовательский метод. Его применение в контексте реализации профессиональной подготовки студентов филологического факультета обосновано не только потребностью активизации познавательной активности обучающихся, но и тем фактом, что на современном этапе содержание профессиональной деятельности учителя составляет не только учебно-воспитательная, но и научно-исследовательская деятельность.

Исследовательское обучение предполагает творческое применение студентами знаний. При этом у них формируется опыт самостоятельной научно-исследовательской работы. Данный метод обучения используется при выполнении студентами научных, курсовых и дипломных работ.

Каждый педагог, в том числе и филолог, должен находиться в творческом поиске, исследовать, использовать новые научные достижения в своей деятельности. Учитывая это, каждый будущий преподаватель-филолог должен осмыслить сущность педагогических и филологических явлений и процессов, что невозможно без поисковой (исследовательской) деятельности. В этой связи повторим, что одним из ведущих методов обучения, используемых в контексте реализации профессиональной подготовки будущих филологов в высшей школе должен являться исследовательский метод.

В данном ключе стоит уточнить сущность термина «исследовательская активность». Вслед за В.И. Лозовой, под данным термином будем понимать тип реагирования личности, который необходим в ситуациях неопределенности, в условиях полной или частичной невозможности предсказать развитие ситуации [3].

Наиболее характерными критериями исследовательской активности личности, по мнению А.И. Савенкова, являются:

- инициативность (энергичность, интенсивность, размах, масштаб ее результатов);
- позитивное отношение к деятельности (добросовестность, интерес, любознательность);
- самостоятельность;
- самодетальность;
- саморегуляция;
- осознание деятельности;
- воля личности (настойчивость в достижении цели, упорство, доведение дела до завершения);
- целенаправленности;
- творчество [4].

Сущность реализации исследовательского метода в обучении будущих филологов в высшей школе в широком смысле заключается в привлечении их к выполнению исследовательской деятельности, под которой, вслед за А.И. Савенковым, будем понимать особый вид интеллектуально-творческой деятельности, возникающей в результате функционирования механизмов поисковой активности и основывается на основе исследовательского поведения [4].

Привлечение студентов-филологов к реализации исследовательских работ различного типа и уровня сложности предусматривает систематическое формирование исследовательских умений будущих лингвистов.

В рамках данного исследования исследовательские умения студентов будем понимать как совокупность знаний, умений и навыков, а также свойство личности, способной к поисково-исследовательской деятельности. Проявлениями такой деятельности являются: интерес к ней, целеустремленность, смелость, способность правильно формулировать высказывания, развитие творческого мышления и т.п.

Применение исследовательского метода с целью формирования исследовательских умений будущих филологов и активизации их познавательной деятельности и творческого потенциала требует обеспечения ряда организационно-педагогических условий, а именно:

- предоставления учебному процессу исследовательской направленности;
- привлечения студентов к выполнению задач исследовательского, культурологического, аксиологического характера;
- обеспечения возможности студентам овладения культурой исследовательской работы с профессиональным текстом при изучении филологических дисциплин;
- выполнения студентами исследовательских проектов в процессе учебных и педагогических практик;
- активизации научно-исследовательского сотрудничества студента и педагогов;
- создания студентами собственного исследовательского продукта;
- постоянного контроля и коррекции уровней сформированности исследовательских умений будущих филологов.

Достижение развитости исследовательских умений у будущих преподавателей-филологов, по нашему мнению, во многом зависит от сформированности их информационной культуры, а также умение пользоваться библиотечными ресурсами, от умения самостоятельно находить, обрабатывать и использовать информацию в процессе обучения.

Выводы. Там образом, исследовательский метод в системе профессиональной подготовки будущих филологов высшей школе позволяет активизировать учебный процесс, сделать его более интересным и менее утомляемым для его участников.

Основной целью активизации познавательной и мыслительной деятельности студентов-филологов является развитие их креативных способностей и творческого потенциала. В этой связи при обращении к исследовательскому подходу в образовании филологов необходимо учитывать познавательные способности и интеллектуальные возможности всех членов студенческой группы, а также обеспечивать ряд необходимых организационно-педагогических условий.

Использование исследовательского метода при обучении будущих филологов с целью активизации их познавательной активности и творческого потенциала будет эффективным, если заранее реализовывать систематическую деятельность по развитию исследовательских умений студентов и формированию их готовности к реализации исследовательской деятельности.

Литература:

1. Дюкарева А.М. Активизация познавательной деятельности учащихся основной школы на уроках русского языка через использование различных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса // Школьная педагогика. – 2015. – №3. – С. 15-24.
2. Касимова Н.И., Горайнова Т.А. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении дисциплины «Металлические конструкции, включая сварку» // Молодой ученый. – 2015. – №11.1. – С. 145-147.
3. Лозовая В.И. Познавательная активность как педагогическая проблема / В.И. Лозовая, А.В. Троцко // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 25-31.
4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособ. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
5. Устинова Т.Б. Проблема активизации познавательной деятельности, выбор образовательной технологии // <https://core.ac.uk/download/pdf/42061681.pdf>. – С. 119-124.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
7. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
8. 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.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат биологических наук, старший преподаватель

кафедры физической подготовки Аракелян Галина Лаврентовна

ФГУКОУВО «Уральский юридический институт

Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель кафедры физической подготовки Слободчикова Татьяна Анатольевна

ФГУКОУВО «Уральский юридический институт

Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Екатеринбург);

профессор, доктор биологических наук, профессор кафедры теоретических

основ физической культуры и спорта Павлова Вера Ивановна

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается важность разработки психолого-педагогической модели формирования патриотической позиции курсантов образовательных организаций МВД России. Автор выделяет субъекты и уровни взаимодействия, методы, формы и средства формирования патриотической позиции курсантов образовательных организаций МВД России в процессе обучения.

Ключевые слова: модель, патриотическая позиция, субъект, образовательная система, военно-патриотическое воспитание.

Annotation. The article reveals the importance of developing a psychological and pedagogical model for the formation of the patriotic position of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author identifies the subjects and levels of interaction, methods, forms and means of forming the patriotic position of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the learning process.

Keywords: model, patriotic position, subject, educational system, military-patriotic education.

Введение. Патриотическое воспитание представляет собой целенаправленную и системную работу по формированию знаний о различных сферах жизнедеятельности человека в пределах нашей страны, региона, населенного пункта (культура, спорт, искусство, промышленность, экономика, социальная сфера и т.д.) и дальнейшему применению приобретенных знаний как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности посредством осознанного проявления заботы, уважения, ценностного отношения, любви к народам России, конкретному народу, человеку.

В последние десятилетия были приняты несколько государственных программ, позволившие создать условия для развития теоретической платформы и дальнейшего совершенствования системы патриотического воспитания молодежи в образовательных организациях («Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»). Поэтому современная образовательная система становится социальным институтом развития патриотического воспитания на всех уровнях. Тем не менее возникают вопросы по качественной подготовке и оценке результативности военно-патриотического воспитания курсантов.

Актуальность формирования патриотической позиции курсантов образовательных организаций МВД России обусловлена тем, что по-прежнему остается недостаточным уровень психолого-педагогической подготовки офицерского состава, недостаточный уровень сформированности умений решать задачи военно-патриотического воспитания курсантов, а также тенденция к сокращению учебного времени на реализацию в учебных программах материалов, необходимых для формирования личности профессионала и воспитания его как защитника правопорядка. Тем не менее в целом для образовательных организаций МВД России характерно усиление гуманизации образовательной среды, стремление к формированию духа коллективизма, ответственности, чувства долга и направленности на формирование патриотической позиции, что обусловлено влиянием следующих факторов:

- социально-экономических (снижение престижа службы в МВД);
- социально-психологических (негативная установка на выполнение различных служебных задач, негативная позиция в обществе, в стране, в семье, школе, социальной среде будущих выпускников);
- социально-педагогических (отсутствие патриотического воспитания в семье, учебных заведениях, снижение общекультурной подготовки, например, незнание истории Отечества, традиций нашей Родины).

Таким образом, взаимосвязь патриотического воспитания с образовательными программами обеспечивает реализацию целей и задач, основанных на принципах индивидуального, личностно-ориентированного и системного подходов. Программа патриотического воспитания курсантов образовательных организаций МВД России должна быть построена по принципу усложнения содержания, начиная с первого курса, что обеспечивает целостное восприятие курсантами себя как члена семьи, жителя региона, страны, принадлежность к культуре родной страны, народа.

Изложение основного материала статьи. Обзор литературных источников указывает на большое количество исследований в данной области. А.К. Быков [1], В.И. Лутовинов [2], В.М. Манукян, С.П. Поляков [4] уделяют большое внимание теоретическим, методологическим основам, а также подходам к военно-патриотическому воспитанию. В.И. Марченков [3], В.Я. Слепов [5], А.Е. Скрябин [5] исследовали взаимосвязи обучения, воспитания и морально-психологической подготовки обучающихся курсантов образовательных организаций. Р. В. Старков [6], С.П. Поляков [6], Костин К.К. [6] рассматривали патриотическое воспитание в контексте современной государственной программы военно-патриотического воспитания молодежи Российской Федерации. П.Ф. Лесгафт, Е.А. Пеньковский, Ю. В. Сысоев изучали теорию и практику патриотического воспитания в сфере физической культуры и спорта [8].

Е.И. Федак рассматривал офицеров как субъект индивидуальной воспитательной беседы [9].

Проведенный анализ литературных источников и анализ опыта ряда образовательных организаций МВД показывает, что важной и сложной задачей является создание психолого-педагогической модели формирования патриотической позиции курсантов образовательных организаций МВД России.

В психолого-педагогической модели формирования патриотической позиции курсантов образовательных организаций МВД России в процессе обучения целесообразно выделить следующие субъекты взаимодействия:

- 1) государство (социальный заказ;
- 2) ВУЗ (программы обучения и воспитания);
- 3) педагог;
- 4) курсант как обучающийся;
- 5) курсант как патриот (формирование личностных качеств, мировоззрения).

Уровни взаимодействия субъектов:

1) ознакомительный: позитивная встреча курсантов и представление их преподавательскому составу, ознакомление с функциональными требованиями к уровню подготовки курсантов образовательных организаций МВД в данном ВУЗе;

2) репродуктивный: наставничество, инструктаж и непосредственное обучение курсантов с целью совершенствования своих профессиональных знаний, навыков и умений с целью формирования личности курсанта-патриота;

3) проблемно-поисковый: решение проблемных учебных, служебно-боевых задач в процессе обучения;

4) исследовательский: индивидуальная, групповая, коллективная работа по выполнению служебных, прикладных задач обучения.

Методы формирования патриотической позиции курсантов образовательных организаций МВД России в процессе обучения:

- пассивные методы: инструктаж, беседа, лекции, консультации;

- активные методы: индивидуальная и групповая работа, обобщение опыта, деловые игры;

- проблемные методы: решение различных учебных и служебных задач, анализ результатов выполненных задач;

- диагностические методы: анкетирование, интервью, кейсы;

- воспитательные методы: показ личных примеров со стороны преподавательского состава с целью положительного психолого-педагогического воздействия на личность курсанта, военно-патриотические мероприятия, убеждения;

- практические методы: учебная практика.

Формы формирования патриотической позиции курсантов в процессе обучения: индивидуальная, групповая, коллективная работа по выполнению служебных, прикладных задач.

Средствами формирования патриотической позиции курсантов в процессе обучения могут выступать показ аудио- и видеоматериалов, наглядные пособия, результаты проведенных социологических исследований, личная и коллективная деятельность преподавателей и курсантов.

Выводы. Таким образом, модель формирования патриотических качеств курсантов образовательных организаций МВД РФ направлена на реализацию следующих задач:

- создание информационной среды, направленной на передачу курсантам социального опыта государства, общества, социальной среды, формирования единства и преемственности поколений, необходимости качественной подготовки к успешному выполнению задач по обеспечению обороны и безопасности общества, государства и его граждан;

- формирование осознанного патриотизма: самосознания, рефлексивности, уважительного отношения к социально значимым ценностям и национальным идеям;

- создание психолого-педагогических условий с целью проявления гражданственности, патриотизма, готовности выполнить служебный долг: разработка и реализация военно-патриотических программ воспитания, личная и коллективная деятельность преподавательского состава, использование различных методов, форм и средств воспитания патриотической позиции курсантов;
- развитие активной жизненной позиции и ответственности в процессе прохождения службы, формирование позитивного отношения к службе в МВД как ценности.

Литература:

1. Быков А.К. Проектно-программный подход в патриотическом воспитании: проблемы и перспективы реализации / А.К. Быков // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1 (53). – С. 117-125.
2. Лутовинов, В.И. Военно-патриотическое воспитание и подготовка молодежи к военной службе: история и современность. Учебно-методические материалы / Под общ. ред. С.А. Маева. – М.: АНО «СПО «СОТИС», 2014. – 192 с.
3. Марченков, В.И. Нравственное воспитание курсантов – важнейшая задача подготовки военных кадров России) / В.И. Марченков // Мир образования – образование в мире. – 2015. № 1. – С. 20-23.
4. Поляков С.П. Структурные компоненты профессиональной ответственности курсантов военных вузов / С.П. Поляков, С.В. Шевцова // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1 (53). – С. 167-173.
5. Слепов В.Я. Социально-психологическая характеристика структуры воинского коллектива как малой группы / В.Я. Слепов, А.Е. Скрябин // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1(53). – С. 173-181.
6. Старков Р.В., Поляков, С.П., Костин, К.К. Основные пути совершенствования военно-патриотического воспитания курсантов факультетов среднего профессионального образования / Р.В. Старков, С.П. Поляков, К.К. Костин // Под общ. ред. Р.В. Старкова. – Рязань: РВВДКУ, 2015. – 101 с.
7. Тюшкевич, С.А. Важные факторы патриотизма/Материалы секции XVIII Международных Рождественских образовательных чтений «Военно-патриотическое воспитание молодежи»: сб. докладов, выступлений, науч.-метод. информ.-справ. и организ.-практ. материалов. – М.: Просвещение, 2011. – С. 30-36.
8. Федак Е.И. Офицер как субъект индивидуальной воспитательной беседы / Е.И. Федак // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1 (53). – С. 233-239.

Педагогика

УДК 377.8

доктор педагогических наук, профессор Архипова Алевтина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Золотарев Роман Иванович

«Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» Краснодарский филиал (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Пичкуренко Елена Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ВИРТУАЛЬНЫЙ КЛАСТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННАЯ СИСТЕМА

Аннотация. Предлагается дефиниция понятия «телекоммуникационная система» и показывается, что виртуальный кластер педагогических инноваций относится к таким категориям понятий. Приводится описание структуры программы кластера и перечень инновационных проектов участников виртуального кластера – учебных заведений Краснодарского края. Обосновываются преимущества кластерной политики в сфере образования. Показано, что виртуальный кластер – это гибкая и динамично развивающаяся структура.

Ключевые слова: виртуальный кластер, телекоммуникационные системы, педагогические инновации, инновационные процессы.

Annotation. The definition of the concept "telecommunication system" is offered and it is shown that the virtual cluster of pedagogical innovations belongs to such categories of concepts. The description of the structure of the cluster program and a list of innovative projects of participants of the virtual cluster – educational institutions of Krasnodar region. The advantages of cluster policy in the sphere of education are substantiated. It is shown that the virtual cluster is a flexible and dynamically developing structure.

Keywords: virtual cluster, telecommunication systems, pedagogical innovations, innovative processes.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-413-230033/18 «Конструирование интерактивной обучающей среды по математике для общего и высшего образования как основы создания регионального кластера педагогических инноваций»

Введение. Для того, чтобы обосновать виртуальный кластер как телекоммуникационную систему, обратимся к лингвистическому значению последнего понятия, которое широко представлено в научных трудах и интернете. «Слово «телекоммуникация» происходит от греческого слова tele — «далеко, вдаль» и латинского слова communicatio — «общение». Телекоммуникационные системы (ТС) – это средства для передачи информации с использованием оптоволоконных линий связи. Они применяются для обслуживания многих пользователей: от нескольких десятков тысяч до миллионов. При этом информация передаётся в цифровом виде, и используются такие средства дистанционной передачи информации или ресурсов, как радиосвязь, телевизионная, телефонная, телеграфная, телетайпная, спутниковая связь. Кроме того применяется современная компьютерная техника, а также информационные технологии вместе с оптоволоконными и космическими техническими средствами.

Из этого определения можно сделать два вывода: во-первых, опираясь на происхождение термина, можно утверждать, что телекоммуникационными системами человечество пользовалось с незапамятных времён, например, первобытные люди передавали сигналы опасности на расстояния, зажигая костры; во-

вторых, в определении так перемешаны понятия и термины различной природы, что невозможно выявить структуру ключевого понятия. Поэтому рассмотрим простейший пример: студент звонит по телефону другу, чтобы передать таблицу с расписанием занятий. Какие же вопросы можно сформулировать для этой ситуации: зачем звонит? что передать? в каком виде передать? каким способом передать? какие объекты участвуют в процессе передачи? Ответы на эти вопросы проясняют структуру понятия «телекоммуникационная система»: 1 – назначение (передача информации на расстоянии); 2 – текст сообщения, содержание, контент (расписание занятий); 3 – форма представления информации (в примере это таблица); 4 – способ передачи информации (звонок по телефону); 5 – объекты (участники) процесса передачи (студент, его друг, текст сообщения, телефонная сеть).

Если же обобщить изложенное выше, то получим следующее определение ТС: телекоммуникационные системы – это *саморазвивающиеся* структуры, предназначенные для *передачи* между пользователями информации в цифровом виде (символьной, текстовой, графической, аудио-, видео- и др.), основными компонентами которых являются: *содержание* (контент), *программное обеспечение*, включающее методы, способы хранения, обработки, транспортировки, транслирования информации; технические *средства дистанционной передачи* информации: радиосвязь, телевизионная, телефонная, телеграфная, телетайпная, спутниковая связь.

Изложение основного материала статьи. Итак, ТС включает три основных структурных компонента: контент (передаваемое содержимое), программные технологии обработки информации для её транспортировки, технические средства дистанционной передачи информации. Важно также то, что ТС постоянно модернизируются как в техническом плане (совершенствуется аппаратное обеспечение), так и в плане развития программного обеспечения. Но способность к саморазвитию – это признак всех системных объектов, поэтому данные структуры относятся к классу систем. Так как большинство ресурсов интернета подпадают под предложенное определение, то, следовательно, они относятся к классу телекоммуникационных систем различного назначения со своей спецификой контента и программистских решений. К таким структурам относится и созданный нами виртуальный кластер педагогических инноваций [<http://klaster.icdau.ru>].

На титульной странице кластера (рис. 1) представлена классная комната с пронумерованными «точками роста» – учебными заведениями, представляющими в кластере свои инновации. Инновации описаны в статьях журнала с электронным приложением в виде CD-диска «Школьные годы», который издавался в течение 25 лет [адрес в базе РИИЦ <http://www1.elibrary.ru/projects/intra/system2/publisher.asp>] [2]. Некоторые инновации в кластере снабжены интерактивными приложениями. Это демонстрационная версия кластера, которая непрерывно дополняется новыми ресурсами. При этом каждый участник кластера, получивший доступ к программе, может самостоятельно размещать в нём свои новые проекты. Каждый пользователь имеет возможность ознакомиться с содержанием кластерных проектов, нажимая на номера точек роста. Так, многие системные проекты и зарегистрированные в ФСИС Роспатент программы редакции журнала можно открыть из страницы точки роста № 10 (Кубанский государственный университет), пройдя по представленным на странице ссылкам.



Рисунок 1. Титульная страница виртуального кластера

Представленные в кластере проекты открываются на правом поле ссылкой «Открыть проект». Приводим список размещённых проектов.

№ 10. Кубанский государственный университет. Представлены фотографии создателей кластера, а ниже названия и ссылки некоторых крупных ресурсов и программ-инструментальных оболочек.

№ 1. МБОУ СОШ № 89, г. Краснодар. Проекты "Создание сетевого образовательного пространства по коррекции знаний учащихся", "Бессмертный полк приходит в школу". Цель: интернет поддержка предметного обучения; включение учащихся в процесс сохранения памяти о героической истории своей семьи

№ 2. МБОУ СОШ № 53, г. Краснодар. Проект "Бессмертный полк приходит в школу". Цель: сохранение памяти о героической истории своей семьи, патриотическое воспитание.

№ 3. МБОУ СОШ № 26, г. Краснодар. Проект "Спаси жизнь" (о бездомных животных в городе). Цель: инициировать волонтерское движение для помощи бездомным животным, воспитание доброты как нравственной основы общества.

№ 4. МБОУ СОШ № 15, ст. Роговская. Проект "Духовное краеведение в обучении немецкому языку". Цель: изучение региональных источников и памятников духовной культуры.

№ 5. МБОУ СОШ № 13, ст. Медведовская. Проект "Алфавит". Цель: формирование навыков практической грамотности в области русского языка с использованием технологий компьютерной дидактики (словарные игры).

№ 6. МБОУ ООШ № 34, ст. Новоминская. Проект «Компьютерная поддержка обучения в учебном курсе физического воспитания». Цель: мотивация учащихся к теоретическому изучению различных видов спорта.

№ 7. МБОУ СОШ № 96, г. Краснодар. Проект «Совершенствование техники чтения у младших школьников с помощью инновационных компьютерных технологий». Цель: реализация государственной программы поддержки чтения.

№ 8. МБОУ СОШ № 20, г. Краснодар. Проект «Применение новых информационных технологий при изучении географии». Цель: включение педагогов в работу по созданию новых технологий предметного обучения.

№ 9. КубГТУ, г. Краснодар. Проект «Комплекс электронных ресурсов по антинаркотической профилактике среди учащихся и молодежи». Цель: активизация педагогической деятельности в интернете по антинаркотической профилактике среди учащихся и молодежи.

Идеи кластерных технологий пришли в сферу образования из экономики, где международная конкурентоспособность держится именно на сильных позициях отдельных кластеров, а даже самая развитая экономика без кластерных технологий может давать только посредственные результаты [5, 6]. Этот успех обеспечивается тем, что отличительной чертой кластера является его ориентированность на инновационные процессы. Впоследствии кластерный подход стал применяться и в других сферах деятельности как фактор стимулирования инновационной деятельности [4]. Главным результатом применения кластерного подхода является создание совокупного инновационного продукта и его последующее внедрение. При этом интеграция творческих коллективов в кластер обеспечивает не спонтанную, а целенаправленную концентрацию научных и технологических инноваций, одновременно формируя определенную систему распространения новых знаний и технологий. Следовательно, благодаря кластерному подходу формируется прочная связь: наука → производство → внедрение.

Важным фактором успешного развития кластера является наличие устойчивой стратегии развития, для выполнения которой консолидируются интересы творческих коллективов, органов власти, консалтинга, финансовых организаций, образовательных учреждений, учреждений культуры, бизнеса и др. [7]. Что же может дать организация и развитие кластеров для образования?

1. Появляется возможность привлечения творчески работающих учителей к системному обеспечению компьютерной поддержкой преподавания всех учебных предметов на основе инновационной образовательной среды, например, в сфере инновационной компьютерной дидактики (ИКД) [1].

2. Могут быть созданы условия для устранения барьеров выхода на рынок образовательных услуг инновационной педагогической продукции в результате включения в кластер участников, решающих именно эти задачи.

3. Появляется возможность организации перманентной подготовки практикующих педагогов, участников кластера, в инновационной образовательной среде посредством использования современных дистанционных форм обучения.

4. Повышается эффективность закупки современных технических средств и программных продуктов для комплексной предметной информатизации образования педагогов и обучаемых.

5. Появляется необходимость и возможность четкого распределения функций между участниками кластера посредством формирования групп: инноваторов – разработчиков новых идей, педагогических моделей и на их основе новой продукции; программистов, создающих программы на основе новых педагогических подходов и дидактических моделей; тьюторов, обеспечивающих коммуникации и управление процессом обучения педагогов; патентоведов и редакторов, обеспечивающих защиту интеллектуальной собственности и издание учебной продукции; менеджеров, решающих задачи внедрения инновационной продукции кластера, образовательной логики и организующих в целом деятельность кластера; педагогов, имеющих опыт применения технологий и пособий ИКД и желающих совершенствовать своё мастерство; финансовая группа, обеспечивающая финансирование деятельности кластера. Разумеется, основная фигура в кластере, от которой и зависит его успех в конечном итоге – это главный менеджер с функциями взаимодействия с государственными управленческими структурами (есть такой термин «бизнес ангел кластера») [3].

6. Оптимизируется доступ к заказам, госзакупкам, организация договоров со структурами образования и образовательными учреждениями.

7. Осуществляется перенос положительной репутации центрального звена кластера на всех его участников (бренд).

8. Появляется возможность адаптации учреждений образования, включённых в кластер к потребностям предприятий региона.

9. С точки зрения практических возможностей идеология кластеров неисчерпаема, но в основе любой реализации столь непростой системы лежит практический интерес и целесообразность. Образовательный кластер – это гибкая и мобильная структура, внутри которой может быть различное сочетание маршрутов взаимодействия, научно-методических подходов, инновационных моделей и методик.

Выводы. Таким образом, кластерная политика в сфере образования может привести к существенным сдвигам в направлении перехода этой системы в новое, инновационное качество. Это отражено уже в некоторых государственных программах и проектах, например, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в Национальной образовательной стратегии-инициативе «Наша новая школа». При этом отдаётся предпочтение сетевому характеру взаимодействия различных социальных институтов, как наиболее отвечающему реалиям настоящего этапа научно-технического прогресса. Поэтому на первом этапе развития кластерной политики в образовании следует отдать предпочтение виртуальным формам организации кластеров как наиболее мобильным,

динамичным, легко диверсифицируемым, перманентно развивающимся, как, например, презентуемый Виртуальный кластер педагогических инноваций.

Литература:

1. Архипова А.И., Золотарёв Р.И., Мочалова М.С. Проблемы внедрения проектов инновационной компьютерной дидактики и венчурного бизнеса в сфере образования. - Информатизация как целевая ориентация и стратегический ресурс образования: Материалы международной научной конференции. – Архангельск, 2012
2. Архипова А.И., Седых С.П.. Концепция и типология электронных образовательных ресурсов в структуре кластера инновационной компьютерной дидактики // Школьные годы. – 2013. – № 48.
3. Игнатова Н.Е. Кластерный подход в управлении образовательным учреждением. Народное образование № 8, 2009.
4. Корчагина Е.А. Социальное партнерство как механизм управления образовательным кластером / Е.А. Корчагин // Инновации в образовании. – 2007. – № 6. – С. 43-51.
5. Мигранян А.А. Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров. Интернет-ресурс: <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/v3/a15.html>
6. Портер М., Кетелс К. Конкурентоспособность на распутье: направления развития российской экономики, доклад. http://xruemr.csr.ru/news/original_1324.stm
7. Проект развития образовательных кластеров в республике Татарстан: Официальный портал Правительства Республики Татарстан. <http://.mert.tatar.ru>

Педагогика

УДК: 372.882

ассистент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

студентка факультета филологии и истории Каракеев Эльмира Смбаговна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОВЫШЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы повышения функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных школ. Определена роль применения методов эвристического обучения в повышении функциональной грамотности обучающихся в области изучения предмета «Литература». Проведен анализ результатов международных исследований, на основании которого предложены методические рекомендации применения методов эвристического обучения на уроках литературы в повышении функциональной грамотности школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, система общего образования, метапредметные компетенции, литература, метапредметные связи, педагогическая технология, эвристическое обучение, методы эвристического обучения.

Annotation. The article substantiates the urgency of the problem of improving the functional literacy of students in secondary schools. The role of the application of heuristic learning methods in improving the functional literacy of students in the field of study of the subject "Literature" is defined. The analysis of the results of international studies was carried out, on the basis of which methodological recommendations were proposed for the use of heuristic learning methods in literature classes in improving the functional literacy of schoolchildren.

Keywords: functional literacy, general education system, metasubject competences, literature, metasubject communications, pedagogical technology, heuristic learning, heuristic learning methods.

Введение. На современном этапе в числе актуальных проблем образования обозначена проблема формирования у школьников способностей мобильной и успешной адаптации к изменяющимся условиям социального взаимодействия. Зачастую, портфель научных знаний, накопленных учеником на протяжении обучения в школе, остается нерентабельным в его продвижении по карьерной лестнице. В связи с этим в современном образовании во главу угла остро ставится проблема формирования метапредметных компетенций учащихся, определяющих возможности как личностного, так и профессионального самоопределения субъектов образования. В аспекте поиска способов решения этой проблемы исследователями рассматривается вопрос повышения функциональной грамотности обучающихся (Г.А. Бордовский, И.В. Анурова, Е.А. Басова, Е.В. Бахарева, Ю.А. Сверчкова, П.И. Фролова, И.В. Шутова). Однако на практике серьезным барьером для учителя в повышении функциональной грамотности учащихся выступает его позиция, при которой дети вынуждены механически заучивать тексты, а не практически использовать знания, умения, способности, опыт в разрешении нестандартных, значимых для себя ситуаций [3].

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы и результатов исследования по оценке учебных достижений обучающихся, проведенных международными организациями PIRLS («Изучение качества чтения и понимание текста»), TIMSS («Оценка математической и естественнонаучной грамотности учащихся 4-х и 8-х классов»), PISA («Международная программа оценки учебных достижений 15-летних учащихся») указывает на востребованность в изменении методик обучения в целях повышения функциональной грамотности российских школьников [6].

Выяснено, что обучающиеся только ведущих образовательных систем показывают достойные результаты в овладении функциональной грамотностью. В число лидеров попали и российские школьники начальной образовательной ступени (по исследованиям PIRLS в 2016 г. Россия заняла 1 место по читательской грамотности).

Исследования PISA за 2015 г. показали, что пятнадцатилетние российские школьники занимают 32 место среди 74 стран по уровню сформированности функциональной грамотности учащихся, что на две

позиции выше, чем в предыдущем тестировании. Однако статистические данные указывают на то, что функциональная грамотность обучающихся спустя 3 года после обучения в начальной школе особенно снизилась в математических, естественнонаучных и читательских знаниях.

Широкий спектр проблем в математическом и естественнонаучном образовании в начальной и средней школе открывает нам тестирование TIMSS, в котором принимают участие не только школьники, а также учителя и администрация школ. Результаты тестирования TIMSS позволяют установить не только проблемные зоны в изучении математики и предметов естественнонаучного цикла обучения, но и выявить общие проблемы российского образования. Например, по результатам тестирования 2015 г. в рейтинге проблем российских школ отмечены большой объем домашнего задания для учащихся, резкое падение успеваемости в среднем и старшем звеньях и недовольство учителей своей работой.

Анализ баз данных по результатам последних тестирований обучающихся, проведенных международными агентствами PIRLS, TIMSS, PISA, определил актуальность проблемы формирования функциональной грамотности российских школьников на уровнях основного и среднего общего образования. Обращает внимание тот факт, что российские школьники на данных ступенях обучения не осознают значимости использования чтения и письма в системе социальных отношений, определяемых понятием функциональной грамотности.

Понятие функциональной грамотности рассматривается нами как вид грамотности, определяющий способность человека вступать в отношения с внешней средой, к участию во всех видах деятельности, адаптации к различным изменениям и умение взаимодействовать с тем окружением, с которым необходимо выстраивать общественные связи в достижении поставленных целей. Такая формулировка позволяет определить функциональную грамотность как средство обеспечения адекватного функционирования личности в системе социальных отношений, обеспечения его жизнедеятельности.

Установлено, что высокий уровень функциональной грамотности дает возможность личности мобилизовать свои образовательные ресурсы в различных сферах жизнедеятельности социума. Функциональную грамотность А.А. Леонтьев выделяет как способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста для его понимания, сжатия, трансформации [2].

Формирование у обучающихся способности к функциональной грамотности зачастую представляет сложность для педагога. Обусловлено это наличием множества факторов. В ходе исследования проблемы повышения функциональной грамотности учащихся основного и среднего общего образования нами проведен опрос учителей русского языка и литературы (102 респондента), результаты которого позволили обозначить в качестве ведущих факторов, препятствующих эффективному формированию функциональной грамотности обучающихся данных образовательных уровней такие, как ограниченное учебное время (70%), большое количество учеников в классе (69%), традиционные формы организации обучения (43%).

Выявленная проблема формирования функциональной грамотности обучающихся открывает новое поле для исследовательской деятельности учителя литературы. В частности, нами выделена проблема поиска эффективных способов формирования функциональной грамотности обучающихся методами эвристического обучения на уроках литературы.

Объектом настоящего исследования выступает процесс формирования функциональной грамотности обучающихся, предметом исследования – методы эвристического обучения на уроках литературы как способы повышения функциональной грамотности обучающихся. Целью работы является изучение и анализ возможностей применения методов эвристического обучения как эффективного средства формирования функциональной грамотности обучающихся. В задачи данного этапа исследования входили: 1) теоретический анализ научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме; 2) подбор методического инструментария технологии эвристического обучения в повышении эффективности формирования функциональной грамотности обучающихся на уроках литературы.

В процессе анализа научно-педагогической литературы выяснено, что технология эвристического обучения способствует формированию функциональной грамотности обучающихся. Обусловлено это тем, что новые тенденции учебно-образовательного процесса открывают нам возможности инновационного эвристического обучения (от греч. «эврика» - нахожу, открываю), суть которого заключается в том, что преподаватель не предоставляет готовые знания обучающимся, а, ссылаясь на уже имеющиеся, подводит к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию соответствующих суждений, правил и выводов.

Структура технологии эвристического обучения долгое время не была систематизирована, и зачастую рассматривалась в качестве компонента других видов обучения, но начиная с классификации П.Ф. Каптерева [1] она приобрела самостоятельный характер, и стала широко изучаться в отечественной педагогической науке с прошлого века, не снижая интереса ученых к данной технологии и в современную эпоху. Эвристическое обучение стимулирует развитие творческого мышления личности, способствует эффективной учебной и исследовательской деятельности учащихся, развитию их методологической культуры в решении творческих задач, развитию критического мышления, творческого воображения и личностного потенциала. Еще великий чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский призывал учителей обучать своих учеников так, чтобы они исследовали и узнавали сами предметы, а не запоминали только наблюдения и объяснения.

Особое внимание внедрению технологии эвристического обучения в образовательном процессе школы отводит А.В. Хуторской. Стремления ученого в идеале направлены на раскрытие творческой самореализации личности, а на практике в приобретении обучающимися собственного опыта познания, обеспечивающего приращение знаний, опыта, умений и других образовательных ценностей [5].

Опираясь на теоретические положения концепции эвристического обучения А.В. Хуторского выделим деятельность составляющую процесса обучения – способность ученика ставить собственные цели, открывать знания, производить методологическую и учебную продукцию, что в сущности усиливает возможности вариативного компонента содержания образования. Такой подход определяет эффективность формирования функциональной грамотности обучающихся, не снижая, а скорее повышая мотивацию учеников к обучению.

Для выявления причин, влияющих на снижение функциональной грамотности обучающихся в процессе изучения русской литературы в школе, нами было проведено анкетирование среди учащихся 5-11 классов (136 респондентов). Результаты опроса позволили выявить общую тенденцию данного процесса. В анонимной анкете были приведены следующие вопросы: 1) Какая форма организации учебной деятельности преобладает на занятиях по литературе? 2) Какие творческие задания школьного курса вам даются с

легкостью? 3) В каком из предметов вы были более сильны и уверены: в русском языке или литературе? 4) Достаточно ли у вас остаётся знаний после урока по литературе? 5) Что оказывает влияние на ваше мнение о предмете? 6) Считаете ли вы нужным в дальнейшем изучение художественной литературы? 7) Любите ли вы читать классическую литературу?

Ответы учащихся на эти вопросы дали возможность судить о степени вовлеченности обучающихся на уроках литературы, использования учителем разнообразных средств и приемов на занятиях, осознания необходимости изучения данного предмета. Так, у большинства учеников (73%) занятия по литературе проходят в традиционной форме, то есть читается лекция, выполняются письменные задания по вопросам, тестирование, как форма контроля; у других же (27%) педагогический процесс стимулирует интерес к изучаемому предмету, так как на занятиях используются техническое оборудование, наглядные пособия, аудиозаписи и видеохроника, при этом класс разбивается по рабочим группам или парам, что способствует развитию таких личностных качеств, как коммуникабельность, ответственность и высокая работоспособность.

По итогам анкетирования установлено, что уровень интереса школьников в изучении литературы в 5-11 классах меняется в зависимости от загруженности учеников и приближения сроков государственной итоговой аттестации. Так, показатели в 5-6 классах стоят на среднем уровне, каждому третьему этот предмет интересен, а большинство учеников 9 классов вообще равнодушны к изучению литературы. Это объясняется тем, что происходит «натаскивание» учеников по основным предметам для сдачи экзаменов, за счет сокращения часов, выделенных для усвоения учебного материала по изучению предмета «Литература». Также к причинам можно отнести загруженность в выполнении домашней работы по учебным предметам и индивидуальную подготовку к экзаменам, как следствие из второй причины. В 7 классе выявляется психологическая причина снижения функциональной грамотности школьников – смена ведущей деятельности подростков (с учебной на коммуникативную), что сказывается на снижении интереса ко всем учебным предметам. Учащиеся 10-11 классов больше отдают предпочтение современной литературе, нежели классической, которая, по мнению опрошенных, является слишком отдаленной во времени, серьезной и философской. Литература, по мнению этой категории опрошенных, рассматривается больше как форма досуга, а не учебного занятия. Необходимость в дальнейшем изучении художественной литературы осмысливается в 9-11 классах по следующим причинам: в первую очередь, выбора литературы в качестве экзаменационного предмета, во-вторых, как необходимого компонента будущей профессии, то есть рассмотрение данного предмета как выгоды, а не цели саморазвития. О духовной составляющей литературы упомянули лишь 12% опрошенных.

Полученные результаты опроса свидетельствуют о том, что необходимо пересмотреть систему и структуру преподавания на уроках литературы. Важно обратить внимание на усиление интеграции литературы с другими учебными предметами (историей, обществознанием, географией и др.) как способа развития метапредметных компетенций. Создавшаяся ситуация определяет потребность в поиске нестандартных методов обучения, способствующих повышению уровня функциональной грамотности учащихся.

Одним из способов решения данной проблемы, на наш, взгляд, является технология эвристического обучения. Обусловлено это тем, что эвристическое обучение сочетает в себе творческую и познавательную активность субъектов обучения. Выделим некоторые из методов эвристического обучения, предложенные еще М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером [4], использование которых, на наш взгляд, могло бы способствовать повышению уровня функциональной грамотности у учащихся на уроке литературы (таблица 1).

Безусловно, представленный в таблице 1 перечень методов эвристического обучения не ограничивается только этим списком. Однако вышеперечисленные методы эвристического обучения, на наш взгляд, вызывают особый интерес у учеников к изучению художественных текстов, биографических и исторических фактов литературы. Они помогают им освоить учебную программу, установить метапредметные связи, развить целеустремленность и креативность мышления, побуждая к постоянному поиску ответов на вопросы литературных героев и открытию новых горизонтов в области научного знания по литературе.

Таблица 1

Методы эвристического обучения, используемые на уроках литературы в формировании функциональной грамотности обучающихся основной школы

Метод	Характеристика метода	Пример
Метод коллективного поиска оригинальных идей.	Учитель устанавливает демократический стиль общения. Он выслушивает мнение класса, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, тем самым стимулирует зарождение оригинальных идей. И чем больше компетентен руководитель, тем эффективнее решение творческой задачи.	Какие исторические факты отражены в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»? Докажите примерами из текста. (Учащиеся выдвигают гипотезы о том, как жили дворяне 19 века, затем используют текст для подтверждения своей точки зрения).
Метод эвристических вопросов («сократовский метод»).	Данный метод применяется для сбора дополнительной информации в решении проблемной ситуации. Эвристические вопросы являются необходимым стимулом для формирования новых тактик и стратегий во время решения творческих задач.	При изучении творчества: - Какое произведение Тургенев писал в 1847-1851 годах? - «Записки охотника» - Почему данное произведение имеет такое название? - Потому что Тургенев любил охоту - А как вы объясните то, что в цикле больше уделяется внимание крестьянскому быту, а не охотнику-рассказчику? (Ученики в процессе поиска ответов на каждый из поставленных вопросов)

		получают больше информации, что способствует развитию когнитивного мышления).
Метод творческого чтения.	Процесс чтения должен быть не только информативным, но и развивающим, который сформирует коммуникативные способности у учащихся. Во время восприятия произведения происходит усвоение его художественных особенностей. Этот метод содержит такие приемы, как художественное чтение, комментированное чтение, беседа с выражением впечатлений, постановка проблем, сопоставление художественного текста с реальностью [5].	Чтение по ролям драмы А.Н. Островского «Гроза». (при таком чтении ученик вживается в образ героя, что позволяет сориентироваться в содержании текста и направить внимание на полезную в данный момент информацию).
Метод проектного моделирования.	Суть его заключается в том, что учащиеся проводят исследовательскую работу с выявлением биографических и творческих данных о писателях и поэтах и представление материала в виде проекта. При подготовке в группах происходит распределение обязанностей и ролей.	Учитель делит класс по группам и распределяет рассказы А.П. Чехова для анализа. Ученики в группах распределяют персонажей и делают глубокий анализ в форме общего доклада (можно в форме кластера).
Метод рефлексии.	Данный метод является одним из ведущих методов эвристического обучения в педагогической практике. С его помощью происходит осознание способов деятельности, обнаружение её смысловых особенностей. Рефлексия реализуется в таких формах, как устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение изменений интереса, личной активности, глубины познания, продуктивности, самочувствия, самореализации и др. Все это позволяет закрепить изученный материал, проанализировать деятельность субъектов образовательного процесса, а также подвести итоги и прийти к логическим выводам.	Для реализации данного метода можно использовать приемы: синквейн и ПОПС-формулу. При изучении народных сказок можно использовать синквейн: 1. Сказка. 2. Волшебная, социально-бытовая. 3. Поучает, развивает, знакомит. 4. Сказка - быть, да в ней намёк, добрым молодцам урок. 5. Вымысел. ПОПС-формула: «Что составляет личность?» (по произведению М. Булгакова «Собаачье сердце»). 1. На мой взгляд, Шариков не может считаться полноценной личностью. Так как, во-первых, он - результат лабораторного опыта, во-вторых, нарушает принцип существования личности в обществе — принцип уважения к окружающим, в-третьих, он всячески сопротивляется интеллектуальному развитию.

В совокупности организация учебной деятельности школьников основного и среднего уровней общего образования с использованием представленных в таблице 1 методов эвристического обучения позволяет обучающимся выполнять задания когнитивного типа (придумывание своей версии решения поставленной проблемы, переложение прозы на стихи), поискового типа (поиск способов подтверждения версий или заданий, выявление закономерностей и сходств), а также креативного типа (написание эссе, писем, диалогов, сочинение устойчивых выражений, составление собственных вопросов к художественному тексту, разработка викторин) и оргдеятельностного типа (планирование своей домашней, классной или творческой работы, написание отзывов и рецензий на произведение).

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что применение на уроках литературы методов эвристического обучения способствует повышению уровня функциональной грамотности учащихся как субъектов творческой познавательной активности. Формирование функциональной грамотности отражается на возможности личности мобилизовать свои образовательные ресурсы в различных сферах жизнедеятельности социума. Поэтому использование методов эвристического обучения не только на уроках литературы расширяют возможности адекватного функционирования личности в системе социальных отношений.

Литература:

- Каптерев, П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П.Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – С. 218-221.
- Леонтьев, А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А.А. Леонтьев // Материалы 5-ой Международной научно-практической конференции (26-28 марта 2001 г.). В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред И.В. Усачевой. – М., 2002. – С. 5-8.
- Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения [Электронный ресурс]: рекомендации для опытно-экспериментальной работы школы / А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова, К.Г. Митрофанов [и др.]; Национальный фонд подготовки кадров, Ин-т новых технологий образования. – Москва: Просвещение, 2004. – 415 с. – Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2685779-pall.html> (дата обращения: 15.06.2019).

4. Скаткин, М.Н. О методах обучения / М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 118-119.
5. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение [Электронный ресурс] /А.В. Хуторской // Персональный сайт. Научная школа. – Режим доступа: http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm (дата обращения: 06.04.2019).
6. PIRLS, TIMSS, PISA [Электронный ресурс]: что это за исследования, в которых участвуют российские школьники // Мел. – Режим доступа: https://mel.fm/issledovaniye/9058732-all_tests (дата обращения: 21.02.2019).

Педагогика

УДК: 376

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ

Аннотация. Проблема поиска эффективных способов развития инклюзивных практик в профессиональном образовании лиц с ОВЗ является одной из центральных задач трансформации российской образовательной системы. В статье представлен авторский подход к обоснованию индивидуализированных моделей инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ на уровнях среднего профессионального и высшего образования с позиции развития их человеческого потенциала. Описан процесс проектирования данных моделей в виде ряда разработанных этапов, содержание которых определяется установлением взаимосвязи формируемых академических и социальных компетенций, необходимых для освоения и последующего успешного осуществления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, профессионализация, профессиональная подготовка, обучающиеся с ОВЗ индивидуализированная модель инклюзивного профессионального образования, социально-образовательная практика.

Annotation. The problem of finding effective ways to develop inclusive practices in vocational education of persons with disabilities is one of the Central tasks of the transformation of the Russian educational system. The article presents the author's approach to the substantiation of individualized models of inclusive vocational education of students with disabilities at the levels of secondary vocational and higher education from the perspective of their human potential. The process of designing these models in the form of a number of developed stages, the content of which is determined by the establishment of the relationship formed academic and social competencies necessary for the development and subsequent successful implementation of professional activities.

Keywords: Inclusion, inclusive education, professionalization, professional training, students with disabilities, individualized model of inclusive education, socio-educational practice.

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

Введение. Поворот образования к инклюзии является одним из наиболее перспективных направлений трансформации традиционной образовательной теории и практики. Проблемой, требующей сегодня незамедлительных и неординарных решений, выступает продвижение практик включения лиц с ОВЗ в среднем профессиональном и высшем образовании, что будет способствовать реализации главного принципа развития инклюзии- выстраиванию инклюзивной вертикали для обеспечения непрерывности инклюзивного образования, его преемственности на всех уровнях (С.В. Алехина [2], И.А. Коробейников, В.З. Кантор [10]).

Внимание к данной проблематике определяется также и тем фактом, что в современном мире существенно осложняется процесс профессионализации в связи с происходящими в обществе изменениями. Как отмечает С.Н. Чистякова [15], модель профессионального пути является сегодня нелинейной, он происходит в условия непредсказуемости.

Наряду с имеющимися серьезными научными и практическими достижениями в области инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ в исследованиях отмечаются значительные проблемы, связанные с их профессионализацией. Они объективируются как на этапе профессиональной подготовки, так и в процессе последующего трудоустройства (К.М. Грабчук [5], А.А. Любимов [12], И.А. Коробейников, Е.Л. Ворошилова [11], Т.В. Зайцева, О.Н. Халуторных [8]). Как показывают И.А. Коробейников и В.З. Кантор [10] показатели трудоустройства и трудовой деятельности инвалидов, получивших образование, существенно ниже ожидаемых, причем не только по внешним причинам (необорудованность рабочего места и т.п.), но и по внутренним - иждивенческой позиции, неготовности к такой трудоемкой деятельности, как обучение и пр.

Следовательно, сложившиеся на сегодняшний день инклюзивные практики не обеспечивают в достаточной степени формирование человека с особыми потребностями как профессионала.

В данном контексте актуальность приобретает обоснование и разработка новых подходов к созданию инклюзивных практик на уровнях среднего профессионального и высшего образования лиц с ОВЗ, поиск методов и технологий их эффективной профессиональной подготовки в процессе освоения профессии и профессионального самоопределения.

Изложение основного материала статьи. И.А. Коробейников и В.З. Кантор [10] определяют индивидуализацию содержания и форм профориентационной работы с учетом особых образовательных

потребностей, образовательных достижений, когнитивных возможностей, социального опыта, специфики и выраженности нарушения развития как значимый фактор эффективности работы по профориентации.

Отметим, что подход с точки зрения индивидуализации получил свое воплощение в исследованиях инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ. Так, В.Г. Гончарова, Л.А. Диденко [4] обосновывают и раскрывают методику разработки индивидуально-ориентированных образовательных программ. В ряде работ индивидуализация представлена с точки зрения создания специальных условий, например, О.А. Денисовой, О.Л. Лехановой [6].

Следует особо подчеркнуть важность индивидуализации процесса вхождения в профессию в связи с существенным многообразием сочетания потребностей/желаний, возможностей (как объективных ограничений, так и актуализированных в разной степени компенсаторных механизмов) и специфики рынка труда, в том числе, в конкретном регионе. Кроме того, индивидуализация образовательной деятельности на этапе профессиональной подготовки, на наш взгляд, непосредственно связана с построением «индивидуальной профессиональной карьеры» (М.И. Пальчук [13]), предполагающей приобретение новых навыков, которые расширяют границы обучения в течение всей жизни для соответствия требованиям времени. В контексте индивидуализации интересно определение индивидуальной образовательной траектории, который был предложен в рамках рефлексивно-деятельностного подхода (В.К. Зарецкий, М.М. Гордон [9]).

Способности индивида, которые не находят непосредственного применения в настоящий момент, но могут быть активизированы в дальнейшем, рассматриваются в концепции человеческого потенциала (А.Б. Докторович [7]). Исходя из того, что профессиональная подготовка формирует компетенции, востребованные в будущей профессиональной деятельности, перспективным для индивидуализации выступает подход с позиции развития человеческого потенциала обучающихся с ОВЗ (Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева [3]).

По нашему мнению, действенным способом индивидуализации с позиции развития человеческого потенциала на уровнях среднего профессионального и высшего образования может рассматриваться проектирование индивидуализированных моделей инклюзивного профессионального образования (далее ИМИПО) лиц с ОВЗ, позволяющих учитывать как их потребности и возможности, так и тенденции рынка труда. Их цель выходит за пределы индивидуализации только академического содержания профессиональной подготовки и может быть определена как обеспечение комплексного формирования двух модальностей в сознании самоопределяющегося субъекта - «Я-личность» и «Я профессионал».

ИМИПО мы рассматриваем как индивидуально спроектированный для обучающегося с ОВЗ «средовый комплекс», отражающий необходимое сочетание разнообразных групп ресурсов, которые переплетаются и взаимодействуют в соответствии с социально-образовательной целью.

Формирование человеческого потенциала обучающихся с ОВЗ в совокупности его профессионального и личностного компонентов (Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева [3]) на основе сложной взаимосвязи академических и жизненных компетенций выступает ожидаемым результатом реализации ИМИПО.

Проектирование ИМИПО направлено на построение полисубъектного взаимодействия, которое, как считает И.В. Вачков [14], является условием осуществления инклюзивного образования.

Содержание ИМИПО обучающегося с ОВЗ отражает направленность на создание социально-личностных предпосылок успешной профессиональной подготовки путем, во-первых, определения оптимального для освоения конкретной профессии и самоопределения обучающегося с ОВЗ соотношения академических и жизненных компетенций, а во-вторых, создания широкого индивидуально-коллективного пространства для реализации социально-образовательной деятельности. Анализ исследований в данной области (В.Л. Ананьев [2], И.А. Коробейников, Е.Л. Ворошилова [11]) в качестве социально-личностных предпосылок позволяет выделить реальную оценку самоопределяющегося субъекта своих возможностей в избранной профессии, установку на максимально полную профессиональную инклюзию, на трудовую активность и самостоятельность.

В организационном ключе проектирование ИМИПО - это не просто создание условий для непосредственного общения в учебных, досуговых, профессионально-трудовых, жизненно-бытовых и иных ситуациях, а наполнение деятельности обучающихся многообразными социально-личностными форматами, сопряженными с академической составляющей профессиональной подготовки.

ИМИПО важна не сама по себе, а создается для решения конкретных задач, определяющих ее содержание. Среди них, на наш взгляд, выделяются три взаимосвязанные группы, решение которых позволяет интегрировать профессиональные и социально-личностные аспекты профессиональной подготовки (таблица).

Задачи индивидуальной модели инклюзивного профессионального образования обучающихся с ОВЗ

Группа задач ИМПО	Конкретизация задач ИМПО	Индикаторы достижения поставленных задач ИМПО
Решение мировоззренческих задач и приобретение позитивного опыта самопознания и саморазвития в единстве модальностей «Я – личность» и «Я-профессионал», а также познания особенностей социально-профессиональной сферы деятельности, определяемой спецификой профессии.	Принятие философии, принципов и приоритетов будущей профессиональной деятельности.	Отношение к профессиональному труду как к ценности. Отношение к профессии как к ценности и определенному виду труда, осознание ее личностной и социальной значимости. Отношение к работе как к специфическому проявлению профессии в конкретных условиях. Принятие ценностей профессии, ее социальной миссии и. Понимание необходимости в изменении самого себя, обучения и саморазвития в течение всей жизни.
Формирование проективных умений и приобретение позитивного опыта в области самопроектирования, а также разрешения проблемных профессиональных ситуаций путем проектирования нововведений (проектная деятельность).	На основе теоретических знаний и накопления практического профессионального опыта проектирование профессионально-значимых ситуаций и себя в профессии - создание образа успешного профессионала.	Четкое представление о современных требованиях к профессионалу, динамике рынка труда, прогрессивных тенденциях развития профессии. Умение проектировать траектории саморазвития и социально-профессиональные ситуации.
Формирование социальных умений и приобретение позитивного опыта командного взаимодействия в решении социально-личностных и профессиональных задач.	Организация разных систем социально-профессионального взаимодействия, разное по уровню содержанию взаимодействие с субъектами социально-профессиональных отношений.	Умение работать в команде, коллективно решать проблемы, открытость для общения.

Все группы задач решаются сопряжено и направлены на комплексное развитие профессионального и социально-личностного компонентов человеческого потенциала обучающихся с ОВЗ, что позволяет преодолеть иждивенческие установки, низкую активность в освоении профессии и трудоустройстве, нереалистичность представлений о выбранной профессиональной деятельности, неспособность к продуктивному взаимодействию в коллективе и к самостоятельному решению относительно несложных проблемных ситуаций, что, по мнению И.А. Коробейникова и В.З. Кантора [10], препятствует стабильному включению в профессиональную деятельность даже при отсутствии внешних препятствий.

Индикаторами позитивных достижений реализации ИМПО могут выступить индикаторы, выделены И.А. Коробейниковым и В.З. Кантором [10]: степень приближения общих образовательных результатов (в сферах академических достижений и жизненных компетенций) обучающихся к результатам, планируемым на этом уровне образования, устойчивый интерес и способности к определенным видам профессиональной деятельности, установка на включение в трудоемкий образовательный процесс и постоянное обучение.

Комплексное решение обозначенных выше задач обеспечивает разворачивание человеческого потенциала обучающихся с ОВЗ по двум взаимосвязанным линиям: в реализации своих профессиональных и социально-личностных способностей и достижении успешности в социально-образовательных практиках.

Подход к образованию с точки зрения инклюзии позволяет говорить о социальных механизмах как движущей силе для развития инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ, а о социально-образовательных практиках - как о ведущем виде активности субъекта самоопределения.

Нами предложено следующее понимание социально-образовательной практики – это совокупность разных видов активности самоопределяющегося субъекта, в процессе которой осваиваемые знания выступают средством создания изменений на основе социально-профессиональных значимых действий, что приводит к аксиологическим и интерактивным трансформациям личности и деятельности. Социально-образовательные практики создаются таким образом, что обучающиеся с ОВЗ имеют возможность самостоятельного выбора объектов собственной активности в образовательной среде, способа, формы, темпа и интенсивности взаимодействия с ними.

ИМПО представляет собой ряд последовательно проектируемых и циклично повторяющихся компонентов.

Компонент 1. Совместное определение специфики потребности в профессиональной подготовке и в профессионально-личностном развитии, имеющихся социально-образовательных достижений (перспективные возможности), социально-образовательных затруднений (риски) самоопределяющегося субъекта.

Компонент 2. Анализ потребностей работодателей и рынка труда. Совместная постановка разноудаленных целей профессиональной подготовки, составление профессиограммы и карьерограммы; определение социальной и личностной значимости поставленных целей, выявление на основе рефлексивного самоанализа препятствий для их достижения.

Компонент 3. Поиск ресурсов. Самоанализ и рефлексия собственных ресурсов, определение путей их обогащения, а также выделение внешних ресурсов среды образовательной организации (коммуникативных, академических, пространственных, организационных и др.), в том числе, партнеров - профессиональных сообществ, общественных организаций, органов государственного и муниципального управления. Выстраивание сетевого взаимодействия с органами государственного и муниципального управления, стейкхолдерами и общественными организациями.

Компонент 4. Составление индивидуализированных учебных планов и программ, совместный выбор форм и методов обучения, имеющих социально-образовательных смысл, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности в определенных социально-профессиональных ситуациях, характерных для регионального социума, и условий реализации профессиональных функций в конкретных организациях/предприятиях.

Компонент 5. Организация системы коллективных действий по созданию образовательной среды для реализации индивидуализированных программ, обогащение ресурсов с учетом динамики образовательных потребностей самоопределяющегося субъекта. Эффект достигается при условии самостоятельного или поддерживаемого взаимодействия обучающегося с ОВЗ со средой. Основной акцент делается на стимулировании его внутренней активности. Обеспечивается включение в деятельность по решению социально-профессиональных задач. Таким образом, происходит наращивание необходимых и востребованных компетенций.

Компонент 6. Рефлексивная оценка обучающимся с ОВЗ собственной профессиональной деятельности. Определение динамики потребностей в профессиональной подготовке и профессионально-личностном развитии, корректировка поставленных целей, анализ препятствий. Вход в новый цикл ИМИПО (компонент 2 и далее).

Выводы. Индивидуализация профессиональной подготовки лиц с ОВЗ является важным условием ее успешности и объективируется в проектировании индивидуализированных моделей профессионального образования (ИМИПО). Они предполагают создание разнообразных «средовых комплексов», объединяющих социальные и профессиональные аспекты образовательной деятельности в каждом конкретном случае. Так, по нашему мнению, профессиональная подготовка может обеспечить учет разнообразных потребностей и интересов, способствовать жизненному самоопределению и самореализации обучающихся с ОВЗ. Образовательная среда становится не только адаптивной, но и развивающей в том случае, если строится по принципу дополнения внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей обучающегося с ОВЗ специальными средовыми ресурсами.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136-145. <http://psyjournals.ru/psyedu/2016/n1/alekhina.shtml> (дата обращения 01.09.2019).
2. Ананьев В.Л. Социальные проблемы занятости инвалидов по зрению (социологический анализ) // Дефектология. 2018. № 1. С. 3-15.
3. Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В. Категоризация понятия «человеческий потенциал» в контексте трансформации профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 31-34.
4. Гончарова В.Г., Диденко Л.А. Индивидуально-ориентированные образовательные программы как средство повышения качества профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2013. № 3. С. 32-42. <https://cyberleninka.ru/article/v/individualno-orientirovannye-obrazovatelnye-programmy-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-professionalnogo-obrazovaniya-lits-s-> (дата обращения 01.09.2019).
5. Грабчук К.М. Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования // Научный вестник ЮИМ. 2017. № 2. С. 115-119.
6. Денисова О.А., Леханова О.Л. Специальные условия получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью в вузе // Специальное образование. 2014. С. 26-29.
7. Докторович А.Б. Воспроизводство социального и человеческого потенциалов // Труд и социальные отношения. 2010. № 1. С. 11-18.
8. Зайцева Т.В., Халуторных О.Н. Трудоустройство инвалидов в РФ, или Что делать с равными правами человека на труд? // Государственное управление. Электронный вестник. 2018. Вып. № 71. С. 117-139.
9. Зарецкий В.К., Гордон М.М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 19-26.
10. Коробейников И.А., Кантор В.З. Профессиональное образование лиц с ОВЗ, инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Вып. 36. [Электронный ресурс] <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/>. (дата обращения 01.09.2019).
11. Коробейников И.А., Ворошилова Е.Л. Профессиональная самореализация молодых людей с инвалидностью: проблемы и перспективы решения // Дефектология. 2017. № 6. С. 49-55.
12. Любимов А.А. Анализ условий успешной профессиональной самореализации лиц с нарушениями зрения // Дефектология. 2017. № 2. С. 43-49.
13. Пальчук И.М. Современные ориентиры молодежной занятости // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 29-38.
14. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. Коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
15. Чистякова С.Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 4-14.

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ЭТНИЧЕСКОЕ МНОГООБРАЗИЕ И БОГАТЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ НАХСКИХ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. В статье изучено этническое многообразие и богатые культурные традиции нахских народов Северного Кавказа. Северный Кавказ всегда славился этническим многообразием народов проживающих на его территории, богатыми традициями и культурой. Каждый народ Северного Кавказа неповторим и имеет свои особенные культурные традиции. Несмотря на тяжелую историю, чеченскому народу удалось сохранить свои традиции и культуру. Безусловно, ход времени внес свои коррективы, но обычаи воспитания в семье, гостеприимства, уважения женщин по-прежнему доминируют среди чеченцев.

Ключевые слова: этническое многообразие, культурные традиции, нахские народы.

Annotation. The article studies ethnic diversity and rich cultural traditions of the Nakh peoples of the North Caucasus. The North Caucasus has always been famous for the ethnic diversity of the peoples living in its territory, rich traditions and culture. Each people of the North Caucasus is unique and has its own special cultural traditions. Despite the difficult history, the Chechen people managed to maintain their traditions and culture. Of course, the passage of time has made its own adjustments, but the customs of family upbringing, hospitality, and respect for women still dominate among Chechens.

Keywords: ethnic diversity, cultural traditions, Nakh peoples.

Введение. Северный Кавказ всегда славился этническим многообразием народов проживающих на его территории, богатыми традициями и культурой. Каждый народ Северного Кавказа неповторим и имеет свои особенные культурные традиции.

Национальная культура, представляющая собой результат интеллектуальной творческой деятельности народа, придает самобытный колорит среде, в которой у подрастающего поколения формируется готовность к межкультурному диалогу, позволяющему выйти на уровень «принятия» общечеловеческих ценностей.

Изложение основного материала статьи. Важным считаем привести известную заповедь всех ученых-этнографов, автором которой является известный российский ученый, этнограф, член-корреспондент Лев Яковлевич Штернберг: «Кто знает один народ - не знает ни одного, кто знает одну религию - не знает ни одной. Нельзя оценить собственную культуру, не узнав других; только так мы в конечном итоге делаем их «своими» [4]. Сложно не согласиться с данной «заповедью». Действительно, узнавая о другой, «чужой» культуре, лучше узнаешь свою культуру, свой народ, свои традиции, определившись с самоидентификацией.

В каждом субъекте Российской Федерации до сих пор сохраняется собственная национальная специфика, язык, обычаи и традиции. В Чеченской республике национальная специфика чаще всего отражена в синтезе многих культурных традиций, языков и обычаев, что требует изучения всех живущих на данной территории культур, языков, традиций.

Нахские племена: прямые наследники Кобанской культуры С XIII или XII по III в. до н.э., то есть, в конце эпохи бронзы и в течение большей части эпохи железа, в горных районах Большого Кавказа от верховий реки Кубань до территории современного Дагестана на его северных склонах, в горах нынешних Абхазии и Северной Грузии на его южных склонах проживали племена так называемой Кобанской культуры. Достаточно подробно мы на history-theme писали о них в предыдущей статье рубрики «Кавказ». Это были племена горных скотоводов, частично занимавшиеся также земледелием, жившие в укрепленных каменными стенами скученных селениях, имевших кавкасионский антропологический тип балкано-кавказской малой расы, характерный и для большинства современных коренных народов Северного Кавказа и значительной части населения Грузии.

Название культуре было дано археологами по названию села Кобан в Северной Осетии, где были обнаружены первые подвергшиеся научному исследованию ее артефакты. Анализ сохранившихся материальных следов быта и антропологических данных показывает, что традиционные культуры большинства современных народов горной полосы Кавказа развились из древней Кобанской, а сами эти народы: абхазы и горные субэтноты Грузии, карачаевцы, балкарцы, осетины, ингуши, чеченцы, бацбийцы, горцы Дагестана, сложились в ходе формирования устойчивых межплеменных связей кобанских племен, а также смешения с теми переселенцев в горные районы Кавказа из других областей.

Сегодня наиболее обоснованной считается гипотеза, что племена Кобанской культуры говорили на нахских языках (от «нах — люди, народ»), к которым относятся современные чеченский, ингушский и бацбийский: из исконно кавказских именно нахские языки распространены только в тех районах, где была распространена и эта древняя культура.

В своих основных чертах быт древних нахов соответствовал быту кобанских племен. В большинстве случаев они поселялись в компактных селениях, расположенных в труднодоступных для врагов местах в горных теснинах, над крутыми склонами. Основным занятием нахских племен было скотоводство, причем разводились преимущественно овцы. Летом скот и лошадей выпасали на высокогорных пастбищах, где строились временные стойбища, а зимой, когда горы покрывались снегом, животных перегоняли в долины и на свободные большую часть времени от снега степные пастбища. В степной зоне, однако, всегда была высока опасность опустошительных вторжений воинов-кочевников. Сложный горный рельеф, затруднявший вражеским войскам доступ в нахские земли и ограничивавший возможность занятия земледелием, стал причиной не только хронического дефицита хлеба, в условиях которого нахские народы жили вплоть до принесшего прогрессивные сельскохозяйственные технологии советского времени. Из-за крутизны горных хребтов было затруднено и регулярное сообщение между разными нахскими племенами и родами, что препятствовало формированию у них собственной государственности. А ограниченность производства из-за нехватки пахотных земель и не столь широких, как у соседних народов, пастбищ сдерживала имущественно-классовое расслоение нахского общества. Хозяйства нахских общин обычно позволяли им удовлетворять лишь необходимые нужды, снабжая питанием и одеждой, но избыточный продукт, который можно было

пустить на внешний рынок, был невысок. Поэтому зажиточных нахских родов и семей было немного, а в годы войн, неурожаев, массового падежа скота в нахских землях начинался настоящий голод.

Основной социальной хозяйственно-политической единицей у нахов был род — тайп (тейп). Он представлял собой многочисленную общину людей, ведущих свое происхождение от общего древнего предка. Представители одного тайпа жили в общих селениях, владели общими пастбищами для скота и общими пахотными землями. Тайп управлялся родовыми старейшинами, которые ведали всеми общественными вопросами, осуществляли судопроизводство по древним неписаным обычаям. Тех, кто не желал подчиняться постановлениям старейшин, изгоняли из общины. Несмотря на выраженное развитие патриархальных отношений власть главы семейства над домочадцами была ограничена в пользу влияния рода: достигший совершеннолетия юноша становился полноправным членом тайпа и мог по своему усмотрению отделиться от родительского дома, а постановления родовых старейшин были для детей выше приказаний родителей.

Мужчина считался совершеннолетним с того момента, как становился способным умело обращаться с оружием. Тайп был независим в своих как внутренних, так и внешних делах. Положения союзных договоров между разными тайпами, объединившимися в «родовую конфедерацию», носили рекомендательный, а не обязательный характер. В одном большом селении могли жить сразу несколько тайпов. В таком случае они вырабатывали свод обычаев, регулировавших их взаимоотношения. Общие дела такого селения решались на совместном сходе старейшин тайпов. Большой тайп мог делиться на более мелкие родовые общины, каждая из которых могла жить отдельным селением. Обширный тайп, исторически разделившийся на ряд маленьких, или группа разных тайпов, заключивших между собой стойкий союз для решения каких-то общих политических задач, и составляли племя — тукхум.

Как в любом родоплеменном обществе, в нахском тайпе больше всего ценились люди способные, полезные, преданные своей общине. Ленивые, трусливые, высокомерные, не умеющие выполнять обещания и соблюдать договоры презирались.

В средние века под влиянием проповедей христианских миссионеров из Грузии и мусульманских — из Дагестана, нахские племена обращались в христианство и ислам. В XVIII — XIX вв. среди нахских народов практически полностью исчезли древние языческие религии (хотя отдельные их приверженцы существовали и в начале XX в.). Христианизации подверглись часто контактировавшие с Грузией народы южных склонов Большого Кавказа и верховий Андийского Койсу, а также (первоначально) часть общин в верховьях Сунжи. Ислам распространился среди племен и тайпов бассейна Терека, в том числе к XIX в. в него обратились и бывшие христианские общины в районе Верхней Сунжи.

Древние нахские племена, несмотря на близкое родство своих языков и культуры, не осознавали своего этнического единства, и сам термин «нахские народы» был введен уже в XX в. советскими лингвистами. Однако с течением веков вследствие политических процессов как в среде самих нахских племен, так и под влиянием внешнеполитической обстановки происходила все более тесная консолидация отдельных их групп.

Однако тайповые связи до сих пор достаточно сильны в чеченской и ингушской среде. Очень развита традиция родовой взаимопомощи. Пережитком по историческим меркам совсем недавно отмершего родоплеменного строя является еще существующий, хотя под влиянием исламского вероучения и эффективности государственного судопроизводства все же уходящий в прошлое, обычай кровной мести, восходящий к древней тайповой независимости: если человек из одного рода намеренно убьет человека из другого рода, и убийца не будет выдан родственникам жертвы, либо не будет уплачен удовлетворяющий тех выкуп, родственники убитого могут счесть себя вправе убивать всех взрослых мужчин из рода убийцы.

Этническое самосознание, мышление молодых людей, как известно, отличается, максимализмом, нетерпеливостью, крайностью и бескомпромиссностью во взглядах и требованиях к окружающим, а также завышенным уровнем претензий, предъявляемых ко всему. Поэтому, отправляясь учиться в российский вуз, он полностью окунается в иную культуру, иное бытовое поведение, забывая родной язык, забывая часто об элементарных народных традициях своей семьи, проявляя неуважение к старшим, нетерпеливость, агрессивность, неумение принимать полутона и терпимость. Поэтому этническая культура студента предполагает степень выраженности в нем «своего», национального, народного в поведении и деятельности, как знак этнической самоидентификации, его направленность на уважение к своему народу и своим соседям, а также уровень этнической толерантности, которая формируется при взаимодействии с представителями других этнических групп и при решении особых ситуаций в поликультурной среде. Этническое самосознание, как часть этнографической культуры, формируется в ходе межэтнических ситуаций, в определенных межнациональных конфликтах, когда дают о себе знать те или иные этнические стереотипы этнической культуры, приобретающие личностный смысл, где во весь рост проявляется наличие или отсутствие этнической толерантности молодого человека. В психологии под толерантностью понимается «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор». Этническая толерантность личности может проявляться в ситуации межнационального взаимодействия, в ходе которой он проявляет выдержку, самообладание, способность длительно выносить неблагоприятные воздействия извне и провокации. Социологи термин «толерантность» объясняют от латинского «tolerantia», предполагая «терпимость, снисходительность к кому-либо или чему-либо, в обществе - терпимое отношение индивида, социальной группы или общества в целом к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам других людей» [1].

Этническому воспитанию в Чечне уделяют пристальное внимание как на семейном, образовательном уровнях, так и на уровне министерств и ведомств республики. Еще в 2013 году была утверждена «Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики», где были определены «приоритеты в работе по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения, формированию чувства патриотизма, гордости за свое Отечество, за свою малую Родину, город, сельскую местность, где молодой чеченец родился и рос». Концепция ориентирует на создание в образовательных учреждениях клубов, кружков любителей национальной истории, литературы, живописи; на классных часах важно читать литературу национальных авторов, посещать местные музеи, где выставлены работы национальных художников. Необходимо также широко популяризировать литературу и самих чеченских авторов, создающих художественные произведения через создание и размещение наглядных образов в учебных заведениях, проведение творческих вечеров, конкурсов, фестивалей и т.д.». Большое

внимание в Концепции уделяется формированию гражданской позиции молодежи, формированию чувства ответственности за развитие и устройства Чеченской Республики, сознательный выбор и приоритет национальных интересов, национального, народного воспитания. Говоря о важности организации этнического воспитания на уровне правительства, министерств и ведомств, нельзя не сказать, что формирование этнической культуры у молодых педагогов начинается в семье, далее в школе, в педагогическом вузе. Семья – начало всему, что будет заложено и развито в человеке в его последующие годы. Семья – первая среда для человека, в которой все понятно, привычно и дорого. В семье личность учится всему до определения собственного жизненного пути и становления личности. Чеченская семья – важная система родственных отношений, где особое место занимает использование прогрессивных народных традиций и обычаев, способствующих формированию у молодежи этнической грамотности. Современная чеченская семья отчасти еще сохранила черты исторически отдаленного времени, сохранив идущие из глубины веков народные, этнографические традиции и ценности. «Специфика семейного воспитания чеченской народной педагогики располагает нормами и нравственными ценностями, составляющим этническую основу жизни людей. Она связана со способностью, придерживаться твердых правил поведения и не отступать от них. Чеченская семья обладает ряд значительных факторов, способствующих формированию у детей прочных нравственных и трудовых качеств, представляющих собой фундамент в формировании духовно-нравственной личности» [2].

Примечательно, что для чеченского народа характерно проявление гостеприимства к любому доброму человеку, независимо от его национальной, религиозной и идейной принадлежности. Множество поговорок, легенд, притч посвящено у чеченцев святому долгу гостеприимства. Чеченцы говорят: «Куда не приходит гость, туда не приходит и благодать», «Гость в доме – радость»... Одно из основных правил чеченского гостеприимства – защита жизни, чести и имущества гостя, даже если это связано с риском для жизни. Гость не должен предлагать платы за прием, но он может сделать подарки детям. Обычаю гостеприимства чеченцы следовали всегда, не забывают о нем и сегодня. Так, в современных семьях по-прежнему гостям всегда предлагают специальную гостевую пищу – отварное мясо с галушками – жижиг галныш. Согласно чеченским традициям, готовить ежедневно и на праздники должна исключительно женщина. Лишь на похоронах в основном готовят мужчины, что связано с отсутствием чеченок в основной части церемонии. В традиционных чеченских семьях женщина всегда принимает пищу после главы семьи, в современных – нередко все обедают за одним столом, однако дань уважения главе семейства неизменно присутствует. Сохранились в чеченских семьях и свадебные традиции, а также отношение к жене сына в новой семье. Так, невестка по-прежнему высказывает большое уважение к родителям мужа, называя их не иначе, как «дада» и «нана» – отец и мать. Несмотря на то, что Рамзан Кадыров отменил исторически изживший себя закон «кражи невесты», роль в свадебной церемонии жениха по-прежнему незначительна. В кодексе чеченцев даже написано, что «жених никогда не должен присутствовать на своей свадьбе». Как правило, он всегда находится рядом, отсиживаясь в соседней комнате. Интересный чеченский обычай, дошедший до наших дней, называется «развязывание языка невесты».

По мнению ряда историков, именно поэтому кража невест не является, и никогда не являлась, истинно чеченским обычаем. Раньше, по традиции, юноша и девушка встречались у родника, поскольку в представлении чеченского народа родник дан людям от создателя. Встречаясь у источника, влюбленные провозглашали стремление, чтобы их отношения были чистыми как его воды. Согласно чеченским обычаям, девушка и молодой человек не могли быть на свидании вдвоем. Мужчину, стоявшего на дистанции от возлюбленной, сопровождал друг, девушку – подруга. Наилучшим образом традиции чеченского народа отражает слово «нохчалла», что в примерном переводе на русский означает «быть чеченкой-чеченцем» или «чеченственность». Это слово включает в себя свод правил этики, обычаев, традиций, принятых в чеченском обществе, является своеобразным кодексом чести. Так, нохчалла – это умение строить свои отношения с людьми, ни в коей мере не демонстрируя своего превосходства, даже будучи в привилегированном положении. Нохчалла – это особое почитание женщины и неприятие любого принуждения. Чеченец с малых лет воспитывался защитником, воином. Самый древний вид чеченского приветствия, сохранившийся и сегодня, – «Приходи свободным!» [7-12].

Выводы. Таким образом, несмотря на тяжелую историю, чеченскому народу удалось сохранить свои традиции и культуру. Безусловно, ход времени внес свои коррективы, но обычаи воспитания в семье, гостеприимства, уважения женщин по-прежнему доминируют среди чеченцев.

Литература:

1. Абсалямова А.Г. Формирование нравственной культуры студентов средствами башкирского народного творчества. Монография. 2016. - 295 с.
2. Дендиева Р.У. Особенности семейного воспитания чеченского народа. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - Махачкала, 2011, № 3. С. 77-80
3. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н. Профессиональное становление молодого педагога как психологопедагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 358-359.
4. Косвен М. Этнография и история Кавказа. - М.: Издательство "Восточная литература", 2001 - 110 с.
5. Логвинова О.К., Егорова У.Г., Бердиева А.Ш. Особенности коммуникативной толерантности студентов разной профессиональной направленности // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 286-289.
6. Логвинова О.К., Зеленов В.И. Поликультурное и этнокультурное образование в современной педагогике: проблема соотношения понятий // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 112-114.
7. Мамалова Х.Э. Основные ценности культуры нахских народов как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 183-185.
8. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
9. Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 304-305.
10. Саутиева Ф.Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 290-291.
11. Шурпаева М.И., Курбанова З.Г. К вопросу о личностном развитии учащихся начальной школы на

материале чтения и анализа литературы народов Дагестана // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 681-683.

12. Шурпаева М.И., Курбанова З.Г. Приобщение младших школьников к искусству родного слова (на материале литературы народов Дагестана) // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 138-139.

Педагогика

УДК 37.08

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии
и социальной педагогики Ахметшина Ирина Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье актуализирована проблема становления профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей. Показаны возможности использования программы «Успешный педагог» для корпоративного обучения педагогов учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: педагог, непрерывное образование, профессиональная адаптация, послевузовская подготовка, дополнительное образование.

Annotation. In the article the problem of formation of professional position of the teacher of additional education of children is actualized. The possibilities of using the program «Successful Teacher» for corporate training of teachers of institutions of additional education are shown.

Keywords: teacher, continuing education, professional adaptation, postgraduate training, additional education.

Введение. В настоящее время актуализируется и значительно возрастает роль педагога как активного субъекта образовательного процесса и специалиста, стремящегося и способного к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию в процессе выполнения определенного рода профессиональной деятельности. Указанная догма пропагандируется в условиях устойчивого, динамичного развития современного российского общества в условиях модернизации системы отечественного образования, введения новых образовательных стандартов и профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». В связи с чем большое внимание уделяется кадровому вопросу в учреждениях дополнительного образования.

В нашей стране дополнительное образование детей выступает важнейшей составляющей единого образовательного пространства и является объектом пристального внимания со стороны государства, общественности и родителей детей абсолютно всех возрастов.

Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. №1726-р особенно подчеркивается, что «...в настоящее время в условиях информационной социализации дополнительное образование детей может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен». Безусловно это повышает требования к уровню подготовки педагогов дополнительного образования, прохождения процедуры аттестации с учетом содержания профессионального стандарта на основе построения индивидуальной модели карьерного роста.

На практике реализация запроса и задач российского государства в области образовательной политики повсеместно требует от педагога дополнительного образования детей нивелирования педагогического мастерства как условия личностного и профессионального роста. В тоже время на фоне нехватки квалифицированных специалистов, специфичности и уникальности направлений деятельности в учреждениях дополнительного образования детей особо остро обозначились инновационные подходы к образованию в целом и требования, которые предъявляются к качеству образовательных услуг, что актуализирует проблему становления профессиональной позиции педагога.

Изложение основного материала статьи. Сегодня абсолютно все учреждения дополнительного образования ориентированы на создание условий для получения детьми нового поколения разностороннего, глубокого и высококачественного образования. Именно поэтому необходимо уделить пристальное внимание процессу совершенствования профессионализма педагогов, привлечению и удержанию в профессии молодых специалистов, систематическому повышению уровня педагогического мастерства, расширению социальной активности, участию в профессиональных конкурсах, диссимилиации педагогического опыта. Кардинальные перемены, происходящие в системе дополнительного образования, продиктованы идеями внедрения инновационных технологий, необходимости профессионального самосовершенствования педагога.

Проблема профессионального развития личности педагога широко представлена в разноплановых исследованиях отечественных и зарубежных ученых. К примеру, Ж.Г. Гаранина и О.Е. Мальцева рассматривают эффективность профессиональной деятельности педагога как необходимое условие и успешность освоения профессии на основе совокупности свойств человека, характеризующих внутренний личностно-профессиональный потенциал и позволяющих непрерывно самосовершенствоваться и профессионально самореализовываться [2]. В свою очередь С.Н. Жигимонт осознанную саморегуляцию понимает как системно организованный процесс внутренней психической активности педагога [3].

Мы придерживаемся точки зрения Л.М. Митиной, согласно которой профессиональное развитие личности следует расценивать как «рост, становление, интеграцию и реализацию в деятельности профессионально значимых качеств и способностей, знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [6, с. 84].

Как справедливо отмечают И.Б. Бичева, Т.Ю. Медведева и Н.А. Поварова, повышение квалификации педагогов дополнительного образования следует понимать как приращение образования личности, углубление профессионально-культурной специализации и повышение уровня профессиональной компетентности с целью усиления социально-культурной составляющей профессиональной деятельности [1].

Согласно Л.Б. Малыхиной, эффективность освоения профессионального стандарта и подготовки педагогов дополнительного образования к деятельности зависит от организации работы по дополнительному профессиональному образованию [5]. На этом основании требуется создание гибкой системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

Согласно результатам передовых исследований последних лет, уровень сформированности общих и профессиональных компетенций непосредственно влияет на успешность и результативность работы педагога в сфере социализации, образования и воспитания подрастающего поколения в условиях нового общества, признающего в качестве приоритетов инновации и наукоемкие технологии. В сложной системе глобального мирового образования остро обозначена идея ориентации на концепцию образования в течение (lifelong learning) и в объеме жизни (life wide learning). Следовательно, акцент смещается на необходимость создания системы непрерывного профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

Опытно-экспериментальной база исследования – МАУДО «Дворец пионеров и школьников г. Орск» (Оренбургская область). В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, обобщение), диагностические (анкетирование, тестирование), эмпирические (изучение нормативной документации, научно-методической и учебной литературы, экспертных оценок и результатов экспериментальных исследований, педагогическое наблюдение), экспериментальные (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты), математической статистики при оценке результатов.

Исследование проблемы проводилось в три этапа. На первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов в философской, психологической и педагогической научной литературе, диссертационных работах, теории и методики педагогических исследований; определены проблема, цель, методы и этапы исследования. Ведущим методом в исследовании является метод анкетирования, проведенный среди 118 педагогов и позволивший выявить уровень готовности педагогов дополнительного образования к профессиональной деятельности. На втором этапе была разработана и апробирована программа корпоративного обучения «Успешный педагог». На третьем этапе проведен анализ результатов реализации программы.

В основе опытно-экспериментальной работы лежит обоснование значимости проблемы становления профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, определение готовности педагогов к профессиональной деятельности, разработка и апробация программы корпоративного обучения «Успешный педагог» в учреждении дополнительного образования в г. Орск.

Результаты интервью и анализа отчетной документации учреждения с целью отслеживания изменения и движения кадрового состава Дворца пионеров показал, что в учреждении сложился стабильный профессиональный коллектив, насчитывающий 118 чел., из них: административно-управленческий персонал – 9 чел., педагогический – 109 чел. Отметим, что в последние два года наблюдается стабильность показателей общей численности педагогических работников учреждения.

Проведенный анализ показал устойчивость следующих показателей: преобладание сотрудников возрастной категории 35-55 лет (86% от числа коллектива), что свидетельствует о наличии стабильного работоспособного коллектива и одновременно о старении кадрового состава; близкие количественные показатели по возрастным категориям подтверждают планомерную смену поколений в коллективе.

Эмоциональная оценка (анкетный опрос) перспектив своего профессионального будущего у педагогов выглядела следующим образом: ясно представляют себе свое профессиональное будущее 82% опрошенных; есть сомнения, что верно выбрал свой профессиональный путь 6%; со страхом думаю о том, что у меня что-нибудь не получится в моей профессиональной деятельности 12%. Выявленное сомнение обусловлено неуверенностью молодых педагогов в своих силах и профессиональных возможностях, противоречием между готовностью к работе в системе дополнительного образования, ожиданиями и реальной ситуацией.

Результаты методики определения готовности педагогов к профессиональной деятельности свидетельствуют об оптимальном уровне у 86% респондентов, о допустимом уровне у 12%, критическом уровне у 2%; недопустимый уровень не выявлен.

Полученные результаты легли в основу разработки программы корпоративного обучения педагогов «Успешный педагог». Программа построена с учетом сложившейся в учреждении организационной культуры (коллективное видение проблемы, обеспечение возможности для обучения, поддерживающая культура, доверяющее руководство, мотивация). Основная идея программы – признание необходимости осознания педагогом собственной успешности на любом этапе педагогической деятельности. Цель программы – совершенствование уровня профессионального мастерства педагога через систему непрерывного повышения квалификации.

Программа имеет модульное построение: модуль «Пробуждение» (для молодых специалистов и вновь прибывших педагогов с целью профессиональной адаптации и «удержания» в профессии), модуль «Восхождение» (для стабильно работающих педагогов, имеющих I квалификационную категорию или прошедших аттестацию на соответствие занимаемой должности); модуль «Признание» (педагоги в период прохождения аттестации, подготовки и участия в конкурсах профессионального мастерства), модуль «Свершение» (педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию, наставники, эксперты), модуль «Сталкер» (административно-управленческий аппарат).

Модуль программы «Пробуждение» ориентирован на целевую аудиторию в лице молодых специалистов и вновь прибывших педагогов со стажем работы в учреждении дополнительного образования детей не более двух лет. Основанием для отнесения педагога к данной целевой аудитории может являться и длительный перерыв в педагогической деятельности, требующий обновления основополагающих знаний и корректировки подходов к педагогической деятельности. Содержание обучения в рамках указанного модуля включает в себя прохождение курсов повышения квалификации, участие в вебинарах, проблемных региональных семинарах, методическом объединении структурных подразделений учреждения, посещение открытых занятий других педагогов, а также внедрение технологий наставничества в рамках административного, методического и психолого-педагогического сопровождения.

Модуль программы «Возрождение» является базовым в структуре программы корпоративного обучения и имеет самую большую целевую аудиторию – стабильно работающих педагогов, имеющих первую, реже высшую квалификационную категорию, а также прошедших аттестацию на соответствие занимаемой должности. Обучение педагогов в содержании указанного модуля предполагает формирование личностных

качеств и профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования в области постановки целей и задач педагогической деятельности, профессиональной мотивации, информационной грамотности. Основными формами обучения являются работа в творческих группах педагогов, разработка методической темы, коучинг, работа с материалами информационно-методического центра, работа над темой профессионального самообразования.

Модуль «Признание» по своему содержанию направлен на педагогов дополнительного образования в период прохождения аттестации, подготовки и участия в конкурсах профессионального мастерства. Обучение и методическое сопровождение педагогов предполагает знакомство с законодательными актами, регулирующими процедуру аттестации, работу по обобщению и распространению педагогического опыта, издательской деятельности, публикации научных статей, корректировку практической деятельности, участие в методических мероприятиях. Переход педагога в следующую целевую аудиторию определяется в индивидуальном порядке на основании успешного завершения процедуры аттестации.

Модуль «Свершение» предназначен для педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, выступающих в роли наставников и экспертов. Содержание обучения в рамках модуля направлено на формирование лидерских качеств, мотивации профессиональной деятельности, разработки образовательной программы, принятия педагогических решений. Обучение педагогов проводится при сотрудничестве с психологом и методистами городского научно-методического центра (работа в методическом объединении, творческих группах, закрепление наставничества, тренинги командообразования, работа над темой самообразования, информационно-методические выставки).

Модуль «Сталкер» ориентирован на административно-управленческий аппарат учреждения дополнительного образования детей. Содержание обучения в рамках модуля заключается в расширении и углублении знаний об основах эффективного управления коллективом (стили руководства, ситуативное руководство, постановка задач, делегирование полномочий, контроль, мотивирование сотрудников, ролевые позиции руководителя и подчиненного, манипуляции в работе руководителя).

Переход педагога из одной целевой группы в другую является непрерывным и соответствующим уровню профессионального мастерства. Основными формами и методами обучения являются: методические объединения педагогов, работа в творческих группах, социальное обучение, коучинг, тренинг (командообразования, стрессоустойчивости), наставничество, сторителлинг, развивающее консультирование. Интеграция неформального и информального обучения предоставляет возможность проектировать персональную образовательную сферу педагога, не ограничивая обучение рамками планового материала. В этом случае обучение на каждом этапе (модуле) проводится в индивидуальной и групповой форме посредством работы в творческих группах, при проведении тренингов, семинаров, заседании методических объединений. Постепенная реализация модулей программы корпоративного обучения способствует созданию персональной образовательной среды и ситуации успеха для каждого педагога.

С целью укрепления кадровой политики в учреждении дополнительного образования ведется целенаправленная работа по повышению квалификации педагогов с учетом современных требований, предъявляемых к лицам, работающим в сфере дополнительного образования детей.

Важнейшим фактором организации корпоративного обучения в учреждении дополнительного образования выступает саморазвивающееся образовательное пространство. Результатом непрерывного личностно-развивающего образования является креативная индивидуальность, способная к саморазвитию, приспособления к технологическим нововведениям. В этой связи проблема поиска путей практической реализации теоретических положений личностно-развивающего образования в области повышения квалификации педагогов может быть решена только при создании персональной образовательной сферы педагога (индивидуальный маршрут профессионального развития) и объединения формального, неформального, информального обучения.

Выводы. Анализ результатов контрольного этапа исследования свидетельствует о эффективности существующей кадровой политики в организации, наличие у педагогов кадров высокого уровня сформированности профессиональных компетенций, педагогического и методического мастерства, современного и результативного педагогического опыта, владения инновационными образовательными технологиями.

Система отечественного образования предъявляет новые требования к личности педагога, особо подчеркивая необходимость на концепцию образования в течение всей жизни и в объеме всей жизни, что служит приоритетом современной системы непрерывного образования и повышения квалификации педагогических кадров. От сформированности общих и профессиональных компетенций зависит успешность профессиональной деятельности педагога дополнительного образования и становление его профессиональной позиции.

Практическая значимость реализованной программы определяется предоставляемой возможностью силами учреждения решать противоречие между стремительным распространением инноваций, педагогических технологий и недостаточным владением ими педагогами.

Разработанная программа обеспечивает непрерывную связь системы научно-методической работы с образовательным процессом в учреждении; ориентация методической системы на персональную образовательную сферу и создание ситуации успеха для каждого педагога; повышение профессиональной компетентности педагогов; создание условий для обобщения, распространения и обмена педагогическим опытом; апробация инновационных форм и методов обучения с целью повышения квалификации кадров.

Литература:

1. Бичева И.Б. Теоретико-методические основы профессионального развития педагогов дополнительного образования / И.Б. Бичева, Т.Ю. Медведова, Н.А. Поваров // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. - №5-3. – С. 473-477.
2. Гаранина Ж.Г. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж.Г. Гаранина, О.Е. Мальцева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. - №3. – С. 374-381.
3. Жигимонт С.Н. Роль совершенствования механизмов самоуправления (саморегуляции) в профессиональном и личностном самоопределении юношей и девушек // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2014. - №S30. – С. 11-15.
4. Лопатина О.Л. Модель сопровождения педагога дополнительного образования в учреждении дополнительного образования детей / О.Л. Лопатина, Н.А. Наумова, В.В. Малюкова // Саморазвитие в

педагогике и психологии: сборник статей международной научно-практической конференции. – Уфа: ООО «Агентство международных исследований», 2018. – С. 135-138.

5. Малахихина Л.Б. Модель непрерывного профессионального образования педагогов дополнительного образования // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: Сборник статей XXI Международной научно-практической конференции / научн. ред. О.В. Ковальчук, А.Е. Марон, В.И. Реброва. – СПб.: Издательство ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», 2018. – С. 222-229.

6. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. - №3. – С. 79-86.

7. Фесенко И.В. Кадровый менеджмент в системе дополнительного образования: психология управления, подбор, мотивация и стимулирование педагогов дополнительного образования // Современное образование: традиции и инновации. – СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2016. – С. 170-175.

Педагогика

УДК: 378.14.015.62

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ - ДИЗАЙНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. В статье предлагается структура портфолио студента-дизайнера, включающего: введение; основную часть портфолио (материализованный результат, сопроводительные материалы, документальные свидетельства о результатах); итоговое эссе. Автором даются разъяснения по заполнению разделов портфолио. Также в статье приводится фрагмент экспертной карты оценки материализованного продукта портфолио студента.

Ключевые слова: портфолио, электронное портфолио, дизайн-образование, профессиональные компетенции дизайнера.

Annotation. The article proposes the structure of the portfolio of the student-designer, including: introduction; the main part of the portfolio (materialized results, supporting materials, documentary evidence of the results); the final essay. The author gives explanations on filling of sections of a portfolio. The article also contains a fragment of the expert evaluation card of the materialized product of the student's portfolio.

Keywords: technology portfolio, design education, professional competence of the designer.

Введение. Современный этап реформирования высшего образования, включающий практику внедрения новых образовательных стандартов, а также новой системы оценки качества образования, воскресил интерес к портфолио. На сегодняшний момент, в России пришло понимание того, что показателем образовательных достижений обучающихся является не воссоздание фактологической и алгоритмической информации, полученной в высшей школе, а компетенции, позволяющие «выстоять» в условиях невероятной динамики рождения нового знания при наличии широчайшего спектра всевозможных мнений; компетенции, способствующие синтезу новых идей, превращению их в реальный продукт; компетенции, готовые к самоорганизации и самопрезентации профессиональной деятельности. Заданные параметры нового результата образования говорят о том, что современная профессиональная школа нуждается в инновационных оценочных средствах, поскольку традиционные оценки в заданных условиях перестают работать. Одним из таких рабочих инструментов при решении профессиональных задач был выбран портфолио, идеология которого наиболее полно отвечает идее компетентностного образования.

Изложение основного материала статьи. Термин «портфолио» давно и прочно вошел в терминологический обиход художников, архитекторов, дизайнеров. Сама же идея, позволяющая использовать портфолио в сфере образования, возникла в США только в середине 80-х годов XX века. В России реальное практическое продвижение портфолио датируется началом XXI века.

На сегодняшний день под портфолио (от англ. Portfolio - портфель, папка для важных дел или документов) понимается набор документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о компетентности специалиста [1, с. 118]. Это, так сказать, классическое определение портфолио, однако анализ литературы показал, что современный портфолио в образовании включает множество ипостасей как-то, средства контроля (И.А. Кныш, И.П. Пастухова) [7]; средства мониторинга индивидуальных достижений обучающихся (Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков) [9]; формы альтернативного итогового экзамена (Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков) [9]; инструмент отслеживания результатов обучения (Л. Ванюшкина) [2]; технология отслеживания результатов обучения (Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков) [9]; способ оценивания посредством самоанализа формирования профессиональных знаний, умений и личностных качеств студента, фиксации динамики его профессионального становления (Н.В. Зеленко, А.Г. Могилевская) [3], что значительно расширяет число модификаций его структур, а также содержательную составляющую, касающуюся конкретной профессионально-специфической направленности.

Но при всем многообразии портфолио на сегодняшний день чаще других можно встретить: портфолио документов, включающий сертифицированные индивидуальные образовательные достижения (результаты творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад и др.), портфолио работ, содержащий различные творческие, научно-исследовательские проекты, а также текстовые описания работ, пояснительные записки и т.д., портфолио отзывов, охватывающий отзывы, резюме, характеристики и т.д. [8, с. 161-163]. В своем исследовании мы предложили объединить все три портфолио в один.

Поскольку в нашем понимании портфолио – это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания не только индивидуальных образовательных результатов будущего дизайнера в определенный период его обучения, но и оценивание эффективности хода учебно-профессиональной деятельности, при котором учитываются запросы всех заказчиков образовательных услуг (личность, общество, работодатель) [1, с. 119], то в соответствии с данным определением, были выделены основные три вида продуктов

профессиональной деятельности дизайнеров, учитываемые при построении портфолио: материализованные результаты (портфолио работ), сопроводительные материалы (портфолио работ), документальные свидетельства о результатах деятельности (портфолио документов и портфолио отзывов) [1, с. 120]. Требуется объяснить подобное разделение. Мы убеждены, что для работы дизайнера важен не только конечный вариант проекта, но также интересны его поиски, заблуждения, интересен ход его мысли. Не надо забывать, что дизайнер выполняет заказ, и далеко не все идеи, предложенные дизайнером, могут быть оценены заказчиком в силу различных причин. Именно поэтому, мы выделяем раздел «сопроводительные материалы» как своеобразный «накопитель идей».

Основным видом продукта профессиональной деятельности дизайнера являются ее материализованные результаты - те объекты труда, на которые направлены усилия дизайнера, к которым относятся: творческие (эскиз, рисунок, изделие и т.д.), исследовательские (научное сообщение, доклад, статья, программа и т.д.), информационные (базы данных, презентация и т.д.) и т.д. [1, с. 120-121].

Сопроводительные материалы включают описание хода и результата выполнения учебно-профессиональной деятельности. В разработанном портфолио они представлены в виде пояснительных записок проектов, черновиков, эскизов и т.д. [1, с. 121].

И последнее, документальные свидетельства о результатах включают две группы индикаторов. К первой группе относятся свидетельства о разнообразных достижениях, почетные грамоты, свидетельства участия в выставках, фестивалях, конкурсах и многое другое - количественные внешние индикаторы (портфолио документов) [1, с. 122]. Вторая группа содержит различного рода рецензии на результаты художественно-проектной деятельности студентов - качественные аналитические индикаторы (портфолио отзывов) [1, с. 123]. Требуется добавить, что для будущих дизайнеров особенно важно еще в процессе учебы участвовать в выставках и фестивалях различного уровня, поскольку это часть будущей профессиональной жизни, это своеобразная демонстрация уровня сформированности профессиональных компетенций. Конкурсы являют собой модель, которая в полной мере воспроизводит предметно-профессиональные и социальные контексты будущей деятельности дизайнера, служит мощным рычагом к усилению интереса со стороны студента к профессии-дизайнера и склонности заниматься ею [5, с. 16 - 17]. Участие в конкурсах является своеобразным бонусом, способствующий значительному расширению профессионального кругозора будущих дизайнеров, приобретению новых знакомств и связей, помогающий не только увидеть и оценить уровень своих коллег, но и проанализировать свой реальный уровень профессиональной компетентности [5, с. 16-17].

Формирование современного портфолио обучающихся строится в соответствии со стандартами нового поколения, когда портфолио не только демонстрирует уровень сформированности его профессиональных компетенций, но и служит основанием для определения учебно-профессионального рейтинга студента. С этой целью внутри портфолио для каждого вида продукта профессиональной деятельности дизайнеров были разработаны экспертные карты оценки профессиональных компетенций и шкалы соответствия баллов. В качестве примера в статье мы приводим фрагмент экспертной карты оценки материализованного продукта портфолио студента (Таблица 1).

Таблица 1

Фрагмент экспертной карты оценки материализованного продукта портфолио студента

Показатели	Критерии, баллы		
	0	1	2
Соответствие задаче проекта	Перегруженность составляющих элементов композиции	Простота восприятия и стилистическое соответствие ...	Отсутствие малозначительных и отвлекающих элементов...
Уникальность	Наличие в композиции безотчетных повторений	Наличие оригинальных художественных решений...	Элементы авторской манеры в подаче проектного решения с использованием индивидуальной комбинации материалов...
Композиционная целостность	Отсутствие стилистической выразительности, неудачное использование средств композиции	Использование средств композиции, цветовое сочетание, производящие впечатление колористической уравновешенности.....	Художественная особенность общей группы деталей, предметов, связанных ансамблем, цветовое сочетание, производящие впечатление колористической уравновешенности....
Функциональность	Несоответствие эстетически значимой формы эргономическим требованиям	Частичное соответствие эстетически значимой формы эргономическим требованиям....	Соответствие эстетически значимой формы эргономическим требованиям, рациональность используемых в проекте форм...
Техничность, технологичность	Ориентация на использование типовых технологий,	Владение достаточным спектром инструментов, ориентация на	Владение широким соответствием эстетически значимой

	не соответствие эстетически значимой формы конструктивному и технологическому решению	использование новых технологий...	формы конструктивному и технологическому решению, высокий уровень экологичности, закладываемых в дизайн-проект материалов....
Аккуратность, грамотность	Большое количество технических ошибок	Хорошее владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок	Отличное владение специализированными программами Отсутствие технических ошибок
Сроки выполнения проекта	Сроки выполнения проекта не выдержаны...	Сроки выполнения проекта незначительно увеличены...	Сроки выполнения проекта полностью выдержаны...
Экспертная оценка			
Итого			

Критерии оценки экспертных карт были предложены и утверждены в результате слаженной работы преподавателей кафедры дизайна, студентов и потенциальных работодателей, демонстрируя, тем самым, один из главных принципов построения современного портфолио – учет специфических требований всех групп потребителей результатов дизайна-образования [1, с. 124].

С учетом вышеизложенного, была предложена принципиальная структура портфолио, включающая следующие разделы: введение (тема портфолио; описание проблемы; перечень компетенций, над формированием которых идет работа в отчетный период; цели и задачи разработки портфолио; план работы над портфолио заданный период времени); основная часть портфолио (материализованный результат, сопроводительные материалы, документальные свидетельства о результатах); заключение включает итоговое эссе и сводную таблицу результатов – свидетельство о достижениях [1, с. 123].

Итоговое эссе строится по принципу рефлексивного самоанализа, который, в свою очередь, оценивается нами как необходимый компонент дизайнерского портфолио. По аналогии со структурой самооценки, предложенной В.Н. Козиевым, выделяем четыре составляющих эссе студента-дизайнера: актуальная, ретроспективная, идеальная, рефлексивная [6, с. 20-22]. Актуальная составляющая представляет как оценивает себя дизайнер «здесь и сейчас»; ретроспективная составляющая направлена на изучение и оценивание себя по отношению к начальным этапам своей деятельности; идеальная - это эталон, к которому дизайнеру стоит стремиться; рефлексивная – это как с точки зрения дизайнера, его оценивает дизайнерская профессиональная среда. Манера написания, размышления, которые приводятся в эссе, все это говорит об уровне зрелости субъекта. Кроме этого, в структуру итогового эссе на старших курсах необходимо включать дополнительный раздел, который можно определить как протокол самофиксации авторской манеры исполнения дизайн-проектов, включающий карту стилей, описание техники исполнения проекта, карта колористического предпочтения и т.д. Итоговое эссе также оценивается.

Наш разговор был бы не полным, если бы мы не коснулись вопроса построения электронного портфолио, поскольку формирование портфолио данного формата в электронной информационно-образовательной среде образовательной организации на сегодняшний момент является общесистемным требованием к реализации программ бакалавриата [13]. Электронный портфолио является электронным эквивалентом бумажного портфолио, при этом принципиальная структура электронного портфолио остается прежней. И хотя уровень представления электронного портфолио в образовательной организации напрямую зависит от уровня ее оснащённости техническими средствами, но, в любом случае, возможности представления результатов учебно-профессиональной деятельности студентов-дизайнеров с помощью электронного портфолио значительно расширяются: изображения в различных форматах, записи в блоге, гиперссылки, мультимедиа и т.д. [8, с. 161-163]. Кроме этого, применение электронного портфолио в электронной информационно-образовательной среде образовательной организации помогает расширить различного вида связи как внутри учебного заведения (использование материалов портфолио на различных дисциплинах образовательной программы), так и за его пределами (представление портфолио работодателям при прохождении практик, при приеме на работу) [8, с. 161-163].

Выводы. Портфолио в представленном виде не просто дает своеобразный эмоциональный импульс к последующей профессиональной деятельности, но и способствует формированию и развитию профессиональной компетентности студента-дизайнера. Благодаря работе с портфолио, обучающийся учится анализировать свою деятельность, адекватно оценивать результаты своей работы, самостоятельно ставить для себя новые цели и реализовывать их, что помогает в дальнейшем молодому специалисту-дизайнеру конструировать свою собственную карьерную траекторию.

Литература:

1. Бахлова, Н.А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бахлова Наталья Анатольевна. – Калуга, 2017. – 244 с.
2. Ванюшкина Л. Современный урок МХК.М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
3. Зеленко Н.В., Могилевская А.Г. Портфолио будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. №1. С. 61-63.
4. Игонина, Е.В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Игонина Екатерина Вячеславовна. - Екатеринбург, 2013. - 183 с.
5. Ковешников, П.А. Формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ковешников Павел Алексеевич. – Орел, 2016. – 23 с.
6. Козиев В.Н. Самообразование и самооценка учителя // Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. науч. тр. – М.. 1986. – 80 с.

7. Кныш И.А., Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство / И.А. Кныш, И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. - 2008. - №1. - С. 69-73.
8. Мирная Р.Р. Метод электронного портфолио в современном музыкальном образовании / Р.Р. Мирная // Молодой ученый. — 2017. — №27. — С. 161-163.
9. Новикова Т.Г. «Портфолио» - новый и эффективный инструмент оценивания / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков // Директор школы. - 2008. - № 2. - С. 32-35.
10. Новикова Т.Г. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков, Е.Е. Федотова. - М.: 2008. - 114 с.
11. Новикова Т.Г. Портфолио в российской школе / Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, М.А. Пинская // Народное образование. - 2005. - №1. - С. 84-97.
12. Федотова Е.Е. Зарубежный опыт использования портфолио / Е.Е. Федотова, Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков // Методист. - 2005. - №5. - С. 27-33.
13. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. [Электронный ресурс]: URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

Педагогика

УДК: 331.54

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

К ВОПРОСУ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКУМА ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и проблемы профессиональной ориентации обучающихся в России на современном этапе. Автором рассматривается программа практикума по профориентации, основой при построении которой были определены три вопроса: кадровые потребности Калужской области с учетом ее экономического развития; психологические особенности личности подростка с точки зрения профессиональной пригодности к конкретной профессии; перспективы успешной деятельности в рамках выбранной профессии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профориентация.

Annotation. The article discusses the features and problems of professional orientation of students in Russia at the present stage. The authors analyze the program of the workshop on career guidance, the basis for the construction of which were identified three issues: the staffing needs of the Kaluga region, taking into account its economic development; psychological characteristics of the personality of a teenager in terms of professional suitability for a particular profession; prospects for successful activity within the chosen profession.

Keywords: professional orientation, career guidance.

Введение. Выбор будущей профессии - это тот вопрос, с которым рано или поздно сталкивается любой человек. В наше стремительное время от подростка требуется прийти как можно раньше к осознанию своих способностей, интересов, и, как следствие, выбору соответствующей профессии. И здесь очень важно в грамотной, внимательной, тактичной форме помочь молодому человеку сделать правильный выбор. Этим и важна профориентация. И хотя вопросы профориентации на сегодняшний день изучены достаточно глубоко, существует множество методик по выявлению способностей к различным профессиям, мы с грустью должны констатировать, что в современной России отсутствует единая государственная система профориентации школьников. Вся работа по профориентации держится на отдельных энтузиастах, а занятия по профориентации в общеобразовательных учреждениях в большинстве своем сведены к весьма посредственным формальным мероприятиям.

Изложение основного материала статьи. Впервые термин «профориентация» был введен в США в начале XX века. И как любое новое явление, которое находится в процессе становления, знание о выборе профессии и самореализации находится в постоянном движении. Как отметила Т.Э. Дусь, развитие профориентации зависит от тех изменений, которые происходят во взглядах общества на цели, задачи, формы, методы и средства профориентации [1].

На сегодняшний день профориентация в качестве объекта исследования интересна не только для педагогики и психологии, но для многих других наук таких как социология, экономика, медицина и т.д., этим и объясняется широта подходов к трактовке данного понятия. В.Д. Симоненко объяснил разнообразие понятийного аппарата тем, что «профориентация является педагогической по методам, социальной по содержанию, экономической по результатам и государственной по организации работы» [6, с. 226-231].

В своем исследовании мы придерживались определения, предложенного Н.И. Калугиным, А.Д. Сазоновым, В.Д. Симоненко, которые определили профессиональную ориентацию обучающихся как научно обоснованную систему, включающую социально-экономические, психолого-педагогические, медицинские мероприятия, позволяющие оказывать помощь подрастающему поколению в профессиональном самоопределении, учитывая при этом как потребности народного хозяйства в кадрах, так и интересы, способности и физиологические возможности личности [2].

Как мы уже отмечали, на сегодняшний момент в школах практически не ведется системной работы по профессиональной ориентации обучающихся, информацию о профессиях, о путях их приобретения большинство подростков получают стихийно, этим и объясняется, что на этапе окончания школы многие из них имеют начальный уровень формирования профессиональных намерений, для них нередки проблемы, касающиеся развития самосознания, неадекватности притязаний, построения жизненных планов и т.д. [5, с. 48-51]. Именно поэтому для полноценного построения профориентационной работы на местах нужно действовать не по наитию, полагаясь на так называемое «педагогическое чутье», а досконально изучив, прежде всего, теорию профориентации (объекты, принципы, формы, методы и т.д.), способы ее планирования, а также оценку деятельности по решению вопросов, которые связаны с социально-профессиональной адаптацией подрастающего поколения [3, с. 1037-1040]. И еще один момент, профориентация - это не разовые мероприятия (классный час, экскурсия на предприятие и т.д.), - это система,

содержащая цели, задачи, принципы, формы, методы, критерии эффективности и т.д. Согласно М.И. Калугину, А.Д. Сазонову, В.Д. Симоненко современная профориентация должна включать в себя деятельность по следующим направлениям: профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная адаптация [2].

Так, профессиональное просвещение включает профинформацию, профпропаганду и проагитацию на профессию. Профессиональное просвещение направлено на формирование у обучающихся мотивированных профессиональных намерений, включающих два аспекта: понимание обучающимися социально-экономических потребностей и осознание своих психофизиологических возможностей [3, с. 1037-1040].

Профессиональная диагностика служит для выявления интереса к профессии, ценностных ориентаций, способностей, профессиональных намерений, мотивов выбора профессии и т.д.

Профессиональное консультирование направлено на оказание индивидуальной помощи в процессе профессионального самоопределения обучающегося, а также на основе комплекса диагностик (психологической, психофизиологической и медицинской) разработка рекомендаций обучающемуся о предпочтительных для него направлениях профессиональной деятельности.

Основной целью профессионального отбора является выбор лиц, которые максимально успешно могут освоить данную профессию. В процессе профессионального отбора определяется профессиональная пригодность человека, которую Е.Н. Пустовая обозначила как уровень, устанавливающий соответствие между профессиональными требованиями и психофизическими особенностями человека [4, с. 21-27].

В процессе профессиональной адаптации идет развитие новых установок, потребностей, интересов в сфере труда, а также определяется степень реалистичности намеченных планов [2].

С учетом представленных положений в стенах КГУ им. К.Э. Циолковского была разработана программа практикума «Моя будущая профессия». При построении практикума рассматривались три главных вопроса: кадровые потребности Калужской области с учетом ее экономического развития; психологические особенности личности подростка с точки зрения профессиональной пригодности к конкретной профессии; перспективы успешной деятельности в рамках выбранной профессии. Эти три вопроса легли в основу структуры программы практикума, включающего три модуля: Модуль 1. Мир профессий. Экономическое и социальное развитие Калужского региона; Модуль 2. Саморазвитие и самопознание; Модуль 3. Работа над проектом «Моя будущая профессия». Изучение Модулей 1 и 2 происходит параллельно, взаимодополняя друг друга. Затем в рамках третьего модуля обучающиеся выполняют творческий проект, посвященный выбранной профессии. Остановимся на содержании каждого модуля более подробно.

Модуль 1. Мир профессий. Экономическое и социальное развитие Калужского региона (профессиональное просвещение). Содержание модуля включает информацию о перспективах развития Калужского региона, перечень профессий, которые будут востребованы в ближайшее время. В модуле можно выделить два этапа.

Ознакомление обучающихся с процедурой правильного построения личных профессиональных планов происходит в процессе деловой игры «Профконсультация», в ходе которой подросток получает знания о Калужском регионе и его кадровых потребностях с точки зрения его экономического развития. В Калужской области согласно стратегии социально-экономического развития в ближайшие 20 лет планируется формирование 7 кластеров. Кластерный подход в управлении региональным развитием - это, прежде всего, новая управленческая технология, позволяющая повысить конкурентоспособность региона или отрасли, а вместе с тем и государства в целом. Сегодня на территории Калужской области существуют и успешно функционируют четыре кластера: автомобильный, логистический, фармацевтический и ИКТ-кластер. На стадии формирования – пятый – кластер композитных материалов и авиакосмических технологий. В качестве примера в статье приводится фрагмент учебно - тематического плана программы (Таблица 1).

Таблица 1

Фрагмент учебно-тематического плана. Модуль 1. Мир профессий. Социальное и экономическое развитие Калужского региона

Тема	Количество часов		
	теория	практика	всего
1	2	3	4
Стратегия развития Калужской области	2		2
Упражнение «Кем быть?»		2	2
Рольная игра «Профконсультация» (1 часть)		4	4
Кластер автомобилестроения Калужской области			
Экскурсия на предприятия автомобильного кластера Фольксваген Груп Рус		2	2
Экскурсия на предприятия автомобильного кластера Российские предприятия концерна «Вольво»		2	2
Экскурсия ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана». Калужский филиал		2	2
Экскурсия ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»		2	2
Экскурсия ГОУ СПО Калужский государственный машиностроительный колледж		2	2
Занятие – конференция «Перспективы развития кластера автомобилестроения Калужской области»	2		2
Итого	4	16	20

Чтобы изучить информацию о соответствующем кластере обучающийся должен самостоятельно в ходе игры заполнить технологическую карту, которая включает общие сведения о кластере (полное название, год начала реализации), перечень предприятий, входящих в кластер, перечень профессий, обеспечивающих

кластер и перечень учебных заведений, где можно получить эти профессии. Кроме этого, каждый подросток в карте должен составить три вопроса, касающиеся функционирования кластера. Эти вопросы он может задать в дальнейшем на экскурсии.

На втором этапе изучения модуля запланированы экскурсии на ведущие предприятия региона, в учреждения высшего и среднего профессионального образования. Для оценки результативности обучения по данному разделу программы обучающиеся готовят небольшое эссе на тему «Экскурсия, которая мне запомнилась». Для обучающихся в помощь по написанию эссе было разработано методическое пособие, раскрывающее особенности этого литературного жанра и предлагающее алгоритм его написания.

Модуль 2. Саморазвитие и самопознание (профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, профессиональный отбор). Работа в модуле осуществляется профессиональным психологом, основной задачей которого является оказание помощи молодым людям в выборе будущей профессии в соответствии с их индивидуальными качествами, говоря иначе, психолог должен найти точку пересечения индивидуальности обучающегося и требований профессии [3, с. 1037-1040].

В основу работы с обучающимися положен комплекс психологических методик, которые обеспечивают: получение каждым обучающимся информации о своих индивидуальных качествах, а также степени их соответствия требованиям определенной профессии (профессиональная диагностика); вероятность развития этих психологических качеств (профессиональное консультирование) [3, с. 1037-1040].

Одной из продуктивных форм образовательного процесса является применение тестирования обучающихся в режиме on-line, что экономит время занятия, поскольку не приходится тратить время на обработку результатов тестов.

Для развития навыков выступления перед аудиторией, повышение самооценки, выработка навыков эффективной самопрезентации на занятиях проводятся деловые игры «Кадровый вопрос» (автор Н.А. Зуева), «Собеседование с работодателем» (автор Т.В. Дулисова).

Также в ходе работы над модулем обучающиеся ведут «Дневник самопознания», который включает результаты пройденных тестов и последующую рефлексию.

Модуль 3. Работа над проектом «Моя будущая профессия» (профессиональный отбор, профессиональная адаптация). В ходе работы с модулем 2 обучающийся выбирает профессию, которую он будет представлять в проекте. Самостоятельная работа обучающегося над проектом – это осознанная и целенаправленная поэтапная деятельность, заканчивающаяся созданием определенного продукта как результата реализации этой деятельности. В процессе работы над проектом подросток расширяет свою познавательную сферу, приобретает новую пищу для размышления, осваивает некоторые социальные действия.

Принципиальная структура проекта ничем не отличается от типового школьного проекта: титульный лист, содержание, введение, основная часть, заключение, список литературы, приложения. Требуется уточнение только содержание основной части, которая включает разделы: обоснование выбора конкретной профессии; историческая справка по профессии; анализ личных качеств с точки зрения пригодности к данной профессии; жизненные планы.

Работа над индивидуальным проектом выстроена по следующей схеме: подготовка и выдача задания, сбор информации; работа над проектом, работа над презентацией, защита проекта.

Задание для проекта обговаривается в самых общих чертах, конкретику должен додумать обучающийся самостоятельно: сформулировать тему проекта, определить источники информации и способы представления результатов. Далее идет сбор информации и оформление проекта - обучающиеся в ходе занятия обсуждают проекты между собой, обращаются к справочной литературе, обсуждают проект дома с родителями и т.д. Следующим этапом идет работа над презентацией и подготовка к публичной защите проектов, защита проекта.

Оценивание проекта «Моя будущая профессия» осуществляется по критериям, представленным в Таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценки проекта «Моя будущая профессия»

Критерии оценки	Количество в баллах		
	Очень хорошо	Хорошо	Слабо
Обоснование выбора будущей профессии	3	2	1
Интерес к избранной профессии в системе ценностных ориентаций	3	2	1
Знание предметной стороны профессиональной деятельности	3	2	1
Умение работать с источниками дополнительной информации	3	2	1
Оформление проекта	3	2	1
Навыки самопрезентации	3	2	1
ИТОГО			
Проект выполнен на высоком уровне, заслуживает максимальной оценки	15 – 18 баллов		
Проект выполнен хорошо	11 – 14 баллов		
Проект требует доработки	5 – 10 баллов		

При таком построении содержания модуля, во-первых обучающийся становится ведущим субъектом процесса выбора профессии, он сам отбирает необходимую информацию, сам определяет её необходимость, исходя из смысла проекта. Во-вторых, в проектировочном процессе отсутствуют готовые систематизированные знания, их группировка, приведение в порядок, установление истины – дело и забота самого обучающегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний, понятий строит свой проект, своё представление о мире профессии, тем самым, запуская процесс профессиональной адаптации.

Выводы. Для достижения поставленной цели профориентации необходима регулярная системная работа, выстроенная с учетом всех современных требований к данному направлению деятельности и, главное, на основе реальных кадровых потребностей региона, а также с учетом интересов и способностей обучающихся.

Литература:

1. Дусь Т.Э. Подготовка старшеклассников к осознанному выбору профессии в процессе социальной работы с молодежью: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Эдуардовна Дусь. – Омск, 2004. – 255 с.
2. Калугин, Н.И. Профессиональная ориентация учащихся / Н.И. Калугин, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко. - М.: Просвещение, 1983. - 191 с.
3. Митина Н.А. Система профессиональной ориентации молодежи на педагогические специальности / Н.А. Митина, Т.Т. Нуржанова // Молодой ученый. — 2014. — №4.
4. Пустовая Е.Н. Профориентация: проблемы, опыт, перспективы / Е.Н. Пустовая // Имидж. — М. - 2002. - № 2.
5. Савенко О.П. Системный подход в довузовской подготовке в современном университете / О.П. Савенко // Известия ВГПУ. Философия и методология образования. - 2014. - С. 48-51
6. Ярлыкова О.В. Комплексные подходы к изучению проблем профориентации/ О.В. Ярлыкова, В.А. Левченко // Электронный научный журнал «Профессиональная ориентация». – 2017. - №1.

Педагогика

УДК: 378.147:371.124

доктор педагогических наук, доцент Белякова Евгения Гелиевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат психологических наук, доцент Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Быков Сергей Александрович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Аннотация. Цель исследования состояла в разработке и апробации методик, обеспечивающих реализацию смысловых механизмов профессионального самоопределения студентов-педагогов в условиях тренинга личностно-профессионального роста. Представленные методики обеспечивают ориентацию в смыслах и содержании педагогической деятельности, активизируют взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы проектирования профессионального будущего, его деятельностной реализации и рефлексии приобретаемого опыта. Количественный и качественный анализ позволил установить результативность методик развития профессиональной идентичности. Результаты исследования могут использоваться в процессе сопровождения профессионального самоопределения студентов в условиях учебной и внеучебной деятельности, в ходе прохождения практик.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, смысловые механизмы профессионального самоопределения, высшее образование, подготовка педагогов, тренинг.

Annotation. The purpose of the study was to develop and test methods that ensure the implementation of semantic mechanisms of professional self-determination of student teachers in the training of personal and professional growth. The techniques provide orientation in the meanings and content of pedagogical activity, activating the interconnected and interdependent processes of designing a professional future, its active implementation and reflection of acquired experience. Quantitative and qualitative analysis made it possible to establish the effectiveness of methods for the development of professional identity. The results of the study can be used in the process of supporting professional self-determination of students in the conditions of educational and extracurricular activities, in the course of practical training.

Keywords: professional self-determination, professional identity, semantic mechanisms of professional self-determination, higher education, teacher training, training.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-00106

Введение. В современном высшем образовании актуализируются вопросы готовности студентов к самоорганизации профессионально-личностного развития, самостоятельности в определении ценностно-целевых ориентиров и содержательно-деятельностных характеристик получения профессионального образования. Становление студента как субъекта своего профессионального развития осуществляется в процессе профессионального самоопределения, важнейшим критерием которого является развитие профессиональной идентичности (Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер) [6; 10; 12]. Учитывая смысловую природу профессионального самоопределения, состоящую в принятии ценности и личностном выборе профессии как способа саморазвития, выступающих фундаментом для ее освоения, особое значение приобретают методы и методики развития личности студентов, направленные на формирование и развитие осмысленного восприятия себя в контексте профессионального пути.

В отечественных и зарубежных исследованиях выявлены способы активизации самоопределения через построение образов возможного будущего (Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова) [8], прогнозирование профессионального развития (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк) [4], конструирование профессиональной трансспективы (Е.В. Лебедева, Д.П. Заводчиков) [7], использование нарративных методов (Е.В. Сапогова, Р. Амott и др.) [11; 13] и рефлексивных практик (М.В. Клементьева, G. Kelchtermans, J. Walkington и др.) [5; 14; 15], оказывающих влияние на формирование идентичности в профессии. В то же время приведенные выше подходы и методики могут быть рассмотрены в составе единого целостного цикла смысловых

механизмов профессионального самоопределения «проектирование – деятельность реализация – рефлексия», обеспечивающих становление субъекта профессионального пути (Е.Г. Белякова) [1].

Цель настоящего исследования состоит в разработке и апробации методик развития профессиональной идентичности студентов-педагогов в условиях тренинга личностно-профессионального роста, реализующего смысловые механизмы профессионального самоопределения.

Изложение основного материала статьи. В опытно-экспериментальной работе, которая проводилась на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», принимали участие 62 студента первого курса, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), профиль «Начальное образование». Период проведения исследования – январь – июнь 2019 года, когда студенты являлись участниками тренинга профессионально-личностного роста (дисциплина, включенная в учебный план образовательной программы).

В соответствии с авторской моделью сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов (Е.Г. Белякова) [2], в ходе опытно-экспериментальной работы оценивалась результативность методик развития профессиональной идентичности студентов, реализующих смысловые механизмы профессионального самоопределения (Таблица 1). Ранее ряд методик был представлен в публикации Е.В. Неумовой-Колчеданцевой [9]. Ожидаемые изменения должны были выразиться в освоении ценностно-смысловых характеристик педагогической деятельности, создании взаимосвязанных образов педагога-профессионала и образа «Я-педагог», осмысленном конструировании проекта своего профессионального будущего как внутреннего ориентира для становления в профессии. Тренинг личностно-профессионального роста рассматривался как форма сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов, в рамках которой существует возможность для реализации полного цикла смысловых механизмов профессионального самоопределения – «проектирование – деятельность – рефлексия» через сочетание нарративных и проективных процедур с компактными профессиональными пробами и рефлексией полученного опыта.

Таблица 1

Методическое обеспечение сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов

Смысловые механизмы профессионального самоопределения	Этап сопровождения профессионального самоопределения	Содержание этапа	Методики развития профессиональной идентичности студентов-педагогов
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО	Смыслоориентационный этап	Освоение педагогических смыслов Создание идеального образа «Педагог-профессионал». Образ Я-профессионал (в настоящем, в будущем)	Интерпретация педагогических текстов. Анализ педагогического опыта. Анализ педагогических ситуаций. Методика ценностно-ориентированной беседы.
	Смыслоцелесолагание	Конструирование перспективной нарративной идентичности. Уточнение образа «Я-профессионал». Создание проекта профессионального будущего.	Создание профессионально-ориентированных Я-нарративов. Сочинение «Мое профессиональное будущее». Методика выстраивания траектории профессионально-личностного роста.
	Организационно-деятельностный этап	Определение способов реализации проекта профессионального будущего. Переход к этапу реализации проекта через планирование.	Методика «Мотивационное письмо». Методика «Персональный план профессионального развития».
ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ	Деятельностный этап	Становление опыта педагогической деятельности. Опробывание себя в роли педагога. Опыт переживания самоэффективности в решении педагогических задач.	Игровое имитационное моделирование. Микропреподавание. Контекстные методы. Профессиональные пробы.
РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА	Рефлексивный этап	Осмысление опыта. Сопоставление проекта и достигнутых результатов. Анализ и оценка опыта деятельности и самопознания. Интеграция опыта в собственное профессиональное «Я».	Создание нарративных текстов. Рефлексивный дневник. Рефлексивное эссе. Метод профессионального автобиографирования.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО (НОВЫЙ ЦИКЛ)	Смыслоцелеполагание	Определение смыслов, постановка новых целей саморазвития в профессии	Создание профессионально-ориентированных Я-нарративов. Сочинение «Мое профессиональное будущее». Методика выстраивания траектории профессионально-личностного роста.

Особое значение для профессионального самоопределения тренинг имеет на начальном этапе обучения, когда происходит становление ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности, что во многом определяет процесс дальнейшего вхождения студентов в педагогическую профессию, содержание эталонного образа педагога и проектирование студентом перспективы своего развития в профессии. На этапе смыслоориентации необходимо создание информационно-образовательного пространства, ориентирующего личность на выявление и осознание ценностей и смыслов педагогической деятельности (в частности, для создания такого пространства большим потенциалом обладают методики работы с разножанровыми текстами как культурными, знаково-символическими носителями гуманитарных смыслов). На этапе проектирования значимы условия, позволяющие актуализировать ресурсы личности, «запустить» процессы оценки своих личностных и профессиональных свойств, конструирования своей потенциальной идентичности. На деятельностном этапе важно создать условия для «пробы» своей идентичности в квазипрофессиональной или реальной профессиональной деятельности, что создает необходимые предпосылки для дальнейшего выстраивания идентичности и проектирования профессионального будущего.

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались с использованием модифицированного варианта методики самооценки С. Будасси и контент-анализа сочинений студентов «Мое профессиональное будущее», которые позволили проследить динамику профессиональной самооценки и изменения в смысловых характеристиках проекта профессионального будущего.

В методику С. Будасси был включен список качеств для ранжирования, составленный на основе списка дескрипторов по результатам фокус-группы, позволившей выявить значимые для студентов характеристики педагога-профессионала. Профессиональная самооценка определялась как степень и характер соответствия «Я идеального» и «Я реального». Для выявления и оценки тесноты связи между двумя рядами сопоставляемых количественных показателей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Контент-анализ осуществлялся путем выделения в текстах лексических единиц – дескрипторов, отражающих реализацию смысловых механизмов профессионального самоопределения студентов-педагогов [3]. К данным, полученным в ходе контент-анализа, применялся метод ранжирования, который предполагает выстраивание рангов дескрипторов в порядке убывания частоты их употребления в текстах студентов и таким образом показывает представленность и «соотношение» актуализации смысловых механизмов профессионального самоопределения.

Результаты диагностического исследования позволили установить, что большая часть студентов (87,1% на входе и 80,65% на выходе) демонстрирует показатели адекватной самооценки. В то же время после проведения тренинга отмечается общая тенденция к снижению профессиональной самооценки (таблица 2), что можно объяснить более критичным оцениванием собственных качеств при сопоставлении с качествами идеального педагога.

Таблица 2

Изменение выраженности показателей профессиональной самооценки до (вход) и после (выход) тренинга профессионально-личностного роста

Уровни самооценки	выраженности показателей	вход	выход	динамика
От +1,0 до +0,85	Самооценка высокая неадекватная	0	0	0
От +0,84 до +0,53	Самооценка высокая адекватная	0	1 (3,23%)	+1 (3,23%)
От +0,52 до -0,1	Самооценка средняя адекватная	20 (64,52%)	14 (45,16%)	-6 (19,35%)
От -0,09 до -0,32	Самооценка низкая адекватная	7 (22,58%)	10 (32,26%)	+3 (9,68%)
От -0,33 до -1,0	Самооценка низкая неадекватная	4 (12,9%)	6 (19,35%)	+2 (6,45%)

В нашем исследовании был использован следующий способ интерпретации полученных численных значений коэффициента корреляции:

- значение коэффициента корреляции от +0,38 до +1 как свидетельство наличия значимой положительной связи между Я идеальным и Я реальным, что можно трактовать как проявление адекватной самооценки или, при r от +0,39 до +0,89, как тенденция к завышению;
- коэффициент в интервале от -0,37 до +0,37 (при уровне достоверности равном 0,05) указывает на слабую незначительную связь (или ее отсутствие) между представлениями человека о качествах своего идеала и о реальных качествах. Такой показатель означает нечеткое представление человеком о своем идеальном Я и Я реальном;
- значение коэффициента корреляции в интервале от -0,38 до -1 говорит о наличии значимой отрицательной связи между Я идеальным и Я реальным (отражает несоответствие или расхождение

представлений человека о том, каким он хочет быть, и тем, какой он в реальности). Это несоответствие предлагается интерпретировать как заниженную самооценку. Чем ближе коэффициент к -1, тем больше степень несоответствия.

Как показало диагностическое исследование, для 19,35% студентов характерно значительное (более чем на 0,38) повышение коэффициента корреляции, что является показателем устойчивой тенденции к снижению несоответствия между представлениями о качествах идеального педагога и собственными качествами, то есть повышению профессиональной самооценки.

Незначительное (менее чем на 0,38) повышение коэффициента корреляции наблюдается у 25,81% студентов, что может свидетельствовать как о снижении субъективных требований, представлений об идеальном педагоге, более объективном представлении о качествах педагога, так и о более объективном оценивании собственных качеств. Незначительное (менее чем на 0,38) понижение коэффициента корреляции наблюдается у 32,26% студентов, что может свидетельствовать как о повышении субъективных требований, представлений об идеальном педагоге, так и о более критичном оценивании собственных качеств. У 22,58% студентов наблюдается значительное (более чем на 0,38) снижение коэффициента корреляции, что может свидетельствовать о более критичном оценивании собственных качеств при сопоставлении с качествами идеального педагога; является показателем устойчивой тенденции к увеличению несоответствия между представлениями о качествах идеального педагога и собственными качествами, т.е. понижению профессиональной самооценки (Таблица 3).

Таблица 3

Изменение представленности типов связей между идеальным Я и реальным Я до (вход) и после (выход) тренинга профессионально-личностного роста

Типы связей между идеальным Я и реальным Я		% от всей выборки		
		вход	выход	динамика
От + 0,38 до + 1	Значимая положительная связь между идеальным Я и реальным Я (адекватная самооценка; тенденция к завышению)	9,68%	6,45%	3,23%
От - 0,37 до + 0,37	Нечеткое представление о своем идеальном Я и реальном Я	80,65%	83,87%	3,23%
От - 0,38 до - 1	Значимая отрицательная связь между идеальным Я и реальным Я (заниженная самооценка)	9,68%	9,68%	0

Таким образом, основная тенденция состоит в том, что после прохождения тренинга у студентов складывается более реалистичное представление о будущей профессии и более объективная оценка себя в качестве будущего педагога.

Результаты контент-анализа демонстрируют актуализацию смысловых механизмов профессионального самоопределения студентов-педагогов в условиях использования на тренинге методик развития профессиональной идентичности, что выражается в изменении частоты использования дескрипторов различных групп. После прохождения тренинга студенты начинают более активно использовать дескрипторы, отражающие переживание своей актуальной профессиональной идентичности, несколько в меньшей степени – конструирование потенциальной идентичности, переживание профессиональной идентичности в ситуациях, моделирующих профессиональную деятельность, переживание аутентичного опыта и ролевого поведения, оценку опыта, полученного на тренинге и активные действия по его рефлексии, оцениванию, осмыслению.

Ранжирование дескрипторов по частоте использования подтверждает описанную выше закономерность (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты ранжирования в порядке убывания частоты употребления дескрипторов

Дескрипторы		Частота		
группа	Вид	Вход	Выход	Динамика
1	1.1. предшествующий опыт осмысления ценностей	7	3	- 4
	1.2. предшествующий опыт деятельности	44	30	- 14
	1.3. предшествующий опыт переживания идентичности	27	18	- 9
	1.4. предшествующий опыт проектирования профессионального становления	3	2	- 1
2	2.1. осмысление ценности педагогической деятельности	103	18	- 85
	2.2. объективный эталон обобщенный	49	52	+ 3
	2.3. объективный эталон персонифицированный	60	13	- 47
	2.4. субъективный эталон	19	13	- 6

	2.5. переживание актуальной идентичности	24	44	+ 20
	2.6. субъективное принятие ценностей	0	0	=
3	3.1. конструирование потенциальной идентичности	75	78	+ 3
	3.2. выстраивание проекта будущего	47	23	– 24
	3.3. выстраивания проекта достижения потенциальной идентичности	42	25	– 17
	3.4. значимые события в будущем без профессионального контекста	3	0	– 3
	3.5. значимые события в будущем в профессиональном контексте	0	0	=
4	4.1. идентичность в ситуациях, моделирующих профессиональную деятельность	0	2	+ 2
	4.2. переживание аутентичного опыта и ролевого поведения	0	1	+ 1
5	5.1. оценка своей эффективности	0	0	=
	5.2. оценка опыта, полученного на тренинге	0	1	+ 1
	5.3. коррективы, которые необходимо внести в профессиональную идентичность, в индивидуальную образовательную траекторию для ее достижения	3	2	– 1
	5.4. наполненность личностным смыслом общей концепции профессиональной судьбы	0	0	=
6	6.1. активные действия по осмыслению ценностей	1	0	– 1
	6.2. активные действия по проектированию идентичности	0	0	=
	6.3. активные действия по получению опыта	3	1	– 2
	6.4. активные действия по рефлексии, оцениванию, осмыслению	0	1	+ 1
	6.5. активные действия по корректировке	0	0	=

Выводы. Исследование позволило подтвердить результативность методик развития профессиональной идентичности студентов-педагогов в условиях тренинга личностно-профессионального роста. Выявлена тенденция корректировки профессиональной самооценки студентов в направлении ее большей реалистичности. Происходит углубление представлений студентов о профессии педагога – ее смыслах и содержании, профессиональных задачах педагога и требованиях к его качествам, которые сочетаются с осмысленным проектированием себя как будущего профессионала, накоплением опыта педагогической деятельности и его рефлексивным осмыслением. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о продуктивности предложенных методик для актуализации смысловых механизмов профессионального самоопределения. Апробированные в ходе опытно-экспериментальной работы методики могут быть интегрированы в формы учебной и внеучебной работы, в содержание сопровождения студентов в ходе прохождения практик.

Литература:

1. Белякова Е.Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов - будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 68-73.
2. Белякова Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов - будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. Т. 58. № 4. С. 64-72.
3. Быков С.А., Неумоева-Колчеданцева Е.В. Показатели сформированности профессиональной идентичности студентов-педагогов в нарративном исследовании // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 24-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во РГППУ. 2019. С. 300-302.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. С. 1863-1869.
5. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс профессионально-личностного развития студентов – психологов // Образовательные технологии. 2015. № 4. С. 103-110.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Издательский центр «Академия». 2010. 304 с.
7. Лебедева Е.В., Заводчиков Д.П. Профессиональная идентичность и трансспектива профессионального развития будущих педагогов // Научный диалог. 2018. № 12. С. 452-464.
8. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57-65.
9. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Нарративные методы и методики формирования профессиональной идентичности студентов-педагогов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 24-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во РГППУ. 2019. С. 362-364.
10. Поваренков Ю.П. Психологическая структура субъекта профессионального пути // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. Т. 1. № 2. С. 9-16.
11. Сапогова Е.В. Возможности анализа автобиографических нарративов в обучении психологическому консультированию. Профессиональное становление специалиста. Сб. науч. трудов. Ростов н/Д.: Фолиант, 2006. С. 124-142.

12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Воронеж: Модэк. 2004. 600 с.
13. Amott P. Identification – a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition // Professional Development in Education. 2018. Vol. 44. № 4. P. 476-491. DOI: 10.1080/19415257.2017.1381638
14. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection // Teachers and Teaching. 2009. № 15. P. 257-272. DOI: 10.1080/13540600902875332
15. Walkington J. Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice // Asia-Pacific Journal of teacher education. 2005. Т. 33. №. 1. P. 53-64.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Биджиев Джашарбек Умарович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. Математика присутствует при появлении нового знания о природе, обществе и человеке, стимулирует развитие многих наук. Усиливается роль математики как средства и необходимого атрибута образовательной парадигмы личности XXI века. Математика как образовательный предмет все больше рассматривается как гуманитарная (общекультурная), а не только естественно-научная дисциплина. В содержание обучения математике должен быть включен материал о ее роли в жизнедеятельности общества и в развитии других наук. Наблюдается разрыв между школьной и вузовской математикой, что актуализирует необходимость преподавания элементарной математики с точки зрения высшей. Содержание математического образования должно быть представлено не только в логике современной математики, но и в логике будущей профессиональной деятельности студента. Целью учебной деятельности студента является не только овладение математическим аппаратом как целостной научной системой, а формирование профессионально значимых качеств личности.

Ключевые слова: математика, математическое образование, математическое мышление, математическое знание, математические методы, математические категории, технологии обучения, методы обучения, содержание образования, парадигма образования, знаниевая парадигма, профессиональная подготовка, личностно-ориентированные технологии.

Annotation. Mathematics is present when new knowledge about nature, society and man appears, stimulates the development of many sciences. The role of mathematics as a means and a necessary attribute of the educational paradigm of the personality of the 21st century is growing. Mathematics as an educational subject is increasingly seen as a humanitarian (general cultural), and not just a natural-science discipline. The content of teaching mathematics should include material on its role in the life of society and in the development of other sciences. There is a gap between school and university mathematics, which actualizes the need to teach elementary mathematics from a higher point of view. The content of mathematical education should be presented not only in the logic of modern mathematics, but also in the logic of the student's future professional activity. The purpose of the student's educational activity is not only mastery of the mathematical apparatus as an integral scientific system, but the formation of professionally significant personality traits.

Keywords: mathematics, mathematical education, mathematical thinking, mathematical knowledge, mathematical methods, mathematical categories, teaching technologies, teaching methods, educational content, educational paradigm, knowledge paradigm, vocational training, personality-oriented technologies.

Введение. Введение. За последние десятилетия значительно изменились запросы со стороны общества относительно математического образования в школе и вузе. Получили развитие исследования в области теории игр и искусственного интеллекта, теории информации и информатизации и др. Такие нестандартные знания способствуют появлению сильного мотивационного импульса для углубления в сферу математических дисциплин, что ведет к повышению интереса к профессии педагога-математика, к самой математике как науке, так как сформированное математическое мышление способствует раскрытию всех сторон теоретического мышления (анализ, синтез, сравнение, противопоставление, эмпиричность, аналогия, интуиция эвристика и т.п.). Математическое мышление характеризуется преобладанием логической схемы рассуждений, оно отличается лаконизмом, четкой распределенностью хода рассуждений, умением выделить главное, способностью к обобщению, анализу, синтезу. Известно, что существует прямая зависимость уровня общей культуры человека от высокого уровня математического мышления. И этому существует много подтверждений. Математика, относясь к наукам естественно-научной группы, устанавливает связи между идеализированными объектами, которые не всегда объективно отражают реальную действительность. Исходя из этого роль математики особая даже в кругу наук естественно-научного цикла.

Математика присутствует при появлении новых сведений о природе, обществе и человеке, стимулирует развитие многих наук. С другой стороны, в самой математической науке в последние десятилетия появились специфические разделы: искусственный интеллект и теории массового обслуживания, теория случайных процессов и функциональный анализ, теория игр и математическое программирование, алгебраическая геометрия и теоретико-множественная топология и другие.

Тенденции к фундаментализации математического знания связаны с активным использованием математических методов в нематематических науках (в том числе гуманитарных), некоторые из которых исследуют различные сферы деятельности и социализацию личности в современном обществе.

Математические категории применяются и для описания целостных систем, взаимодействующих в окружающем реальном мире; с их помощью описывается их структура и динамика, статика и цельные характеристики. Такие разделы математики, как функциональный анализ и теория автоматов, алгебра и теория случайных процессов, а также статистические и вероятностные методы служат для описания глубинных взаимосвязей в математической модели целого. С другой стороны, изучаемые математикой

понятия, термины, категории, теоремы, алгоритмы, доказательства и т.п., являясь объектами обучения данной отрасли научного знания, служат основанием для сохранения, обработки и переноса информации новому поколению.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия остро ставятся вопросы, связанные с поиском содержания, форм методов и технологий обучения математике. Так, Е.И. Куимова называет 3 основные категории функций обучению математике [4, с. 280-281]:

1) обучающие (направлены на формирование основной системы математических знаний, умений, навыков у обучающихся);

2) воспитывающие (направлены на формирование нравственных качеств учеников, на основе общепринятых ценностей);

3) развивающие (направлены на развитие мышления, познавательных способностей, самостоятельности, качеств и приемов, необходимых для умственной деятельности). Сегодня не существует однозначной цели изучения данной дисциплины, поскольку процесс математического образования является многоуровневым, где каждому уровню присущи свои цели и задачи.

Дело в том, что объем формализации математики даже в разработанных для широкого пользования приложениях и следование внутренним закономерностям построения математического знания часто входят в противоречивые отношения как с формированием личности и социализацией отдельного человека, так и с разносторонними потребностями общества по обеспечению своих функций. Поэтому содержание и педагогические технологии математической подготовки на уровне общего и высшего образования, должны корректироваться с учетом большей наглядности и определения социального статуса математики.

При этом важно помнить, что главным средством рождения нового признается моделирование как высшая форма знаково-символической деятельности, способствующая рождению нового и актуального о природе, обществе, инновационных процессах в производстве, о важных законах и закономерностях общественного развития и формирования особого мышления, восприятия и памяти человека.

Последние десятилетия характеризуются усиливающейся ролью математики в формировании образовательной парадигмы личности XXI века.

Более того, математика как образовательный предмет все больше причисляется и к гуманитарным наукам, то есть к наукам общекультурного цикла оставаясь в то же время естественно-научной дисциплиной. Это связано с возможностями математики развивать продуктивное мышление и восприятие, способностью этой науки развивать предметную речь, доказательность аргументации. Разумная организация математического образования ведет к развитию умственных способностей обучающихся.

В последние десятилетия общество захлестнули информационные технологии в образовании, где также актуальны математические знания. В результате мир получил доступ к дистанционному обучению, разветвленным телекоммуникациям, где используются мультимедиа, графические калькуляторы: мультимедиа, дистанционное обучение, телекоммуникации, графические калькуляторы и т.п. Академик А.П. Ершов отмечает, что «компьютеризация является и средством, и выражением экспансии математического знания, и этот общемировой процесс не может оставаться незамеченным самой математикой» [2]. Исследователь называет последствия такого воздействия: заметное расширение поля математической практики, изменение объема и количества усваиваемых математических понятий, роль математической теории как базы для других наук, использование математических методов при проведении экспериментальной работы, визуализация абстрактных понятий, динамизация математических объектов, становление структуры из хаоса, воспитание базовых способностей и умений, пробуждение первичного интереса [3]. Компьютеризация насыщает старые методы обучения математическим содержанием. Но в данной связи необходимо понимать, что информационные технологии, являясь новым средством обучения, структурообразующим фактором педагогической системы, не могут быть альтернативой личности преподавателя.

Сегодня остро стоит проблема адекватного представления и практического применения математического знания, выявления оригинальных черт феномена математического мышления, исходя из того, что она является эффективным средством развития всех сторон интеллекта [1].

На поиск новых путей в области математического образования сказываются следующие факторы:

- большая заинтересованность обучающихся, родителей, учителей в новом содержании математического образования и последствиями его влияния в виде развития личности;

- демократизация и гуманизация как важнейшие образовательные процессы в школе и вузе, целевая установка на личностное развитие обучающихся;

- расширение инфо-коммуникационных технологий в качестве средств обучения и их использование в учебном процессе (компьютерные классы, Internet, сервисные программные продукты, мультимедиа, дистанционные формы и средства обучения и т.д.);

- дальнейшее развитие методологических основ педагогических процессов: психологическое и физиологическое обоснование личностного развития, учет и анализ исследований в области искусственного интеллекта и инженерной психологии, психологии индивидуальной и коллективной деятельности, теории управления и теории образовательных систем и т.д.

На наш взгляд, в содержание обучения математике должен быть включен материал о ее роли в обществе и в развитии других наук.

Анализ системы обучения математике в школе позволяет выделить в качестве основных следующие противоречия:

- между целостностью системы математических научных знаний и отражением их содержания в учебных планах и программах школы при изучении математических дисциплин (алгебра, геометрия, начала анализа и др.);

- между востребованностью математического знания в обществе, значимостью для других наук и использованием математического материала в целях формирования мотивационной и эмоционально-волевой сферы учения;

- между особенностями и объемом формируемых в процессе обучения математике знаний, умений, представлений и их реальным формализованным проявлением в школьной практике;

- между интенсивным развитием психических, интеллектуальных и физиологических процессов личности обучающегося в возрасте 12-16 лет и применяемыми методами (средствами, технологиями) математического воздействия на него в условиях образовательного процесса.

Мировой опыт обучения математике представлен широким спектром методов и технологий, в которых отражены передовые методические идеи и концепции. Вместе с тем, исследователи указывают на ряд тревожных тенденций в этой области. По их мнению, назрела необходимость в структурном изменении содержания программного материала по математике. Так, до 5 класса математика должна не только формировать теоретические знания, но и максимально способствовать социализации и развитию личности посредством приобретения обучающимися необходимого знания фундамента для основной школы. В основной школе функция математического знания - показать роль и место математики, применение математических знаний в повседневной жизни, использование в других науках. При этом, на наш взгляд, следует сделать крен в сторону формирования у обучающихся средствами математики вычислительной и алгоритмической культуры, проектного и модельного мышления. Старшая школа призвана, при сохранении основного образовательного ядра, реализовывать задачи профильного обучения, в том числе математического.

Данная задача может быть решена при условии активного использования в школьной практике обучения современных теорий и интерактивных технологий обучения, а также повышения качества подготовки и переподготовки педагогов в высших учебных заведениях.

При этом следует учитывать имеющий место фактор перегруженности школьников не столько во время его пребывания в школе, сколько вне школьной аудитории (выполнение громоздких домашних заданий, дополнительное образование и т.п.). Зачастую ученик много сил и времени уделяет домашнему заданию, чем на работу по предмету в классе. Такой образовательный эффект может сказаться на здоровье школьника.

Анализ современной научной и учебно-научной литературы показывает озабоченность ученых и педагогов наметившимся падением уровня математического образования в педагогических вузах. Наблюдается разрыв между уровнем школьной и вузовской математики, что актуализирует необходимость корректировки преподавания элементарной математики с ориентиром на высшую. Сложилась ситуация, когда реально уменьшились учебные часы на обучение математических дисциплин в вузе, при этом в педагогических вузах основная масса обучающихся - это средние по интеллектуальным способностям студенты, из которых нужно готовить хороших, творчески мыслящих в будущем учителей математики. В этой связи сегодня остро стоит проблема качества и эффективности преподавания студентам разделов математики, формирования опыта нестандартной практической деятельности с одновременной выработкой ценностных ориентаций в различных областях. Следует учитывать и тот факт, что фундаментальный характер содержания предметов математического цикла недостаточно ориентирован на будущую профессиональную деятельность студентов педагогического профиля.

В связи с этим сегодня повышение эффективности профессиональной подготовки будущего математика напрямую зависит от применения новых, более практико-ориентированных способов организации учебно-воспитательного процесса в вузе, кардинального пересмотра структуры и содержания модели математической подготовки студентов с учетом оптимизации и гармонизации ее фундаментального и гуманитарного компонентов, перевода теоретического обоснования современных педагогических процессов на технологический уровень.

Как видим, осуществляемое в настоящее время математическое образование в педагогических институтах и университетах требует серьезных качественных изменений.

Целью математического образования студентов - будущих математиков, по нашему мнению, выступают:

1) интеллектуальное совершенствование студентов, развитие основных компонентов мышления, формирование познавательных исследовательских компетенций студентов в процессе изучения дисциплин математического цикла;

2) формирование современного математического мышления (алгоритмического, оптимизационного и др.);

3) формирование готовности к практической деятельности в области математического моделирования, а также применения методов математической обработки данных гуманитарных исследований.

Ученые считают, что успешность приобретения обучающимися новых знаний в области математики в большинстве случаев зависит от уровня сформированности у них познавательного интереса (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Г.И. Щукина и др.).

Ряд авторов указывает на особое влияние познавательного интереса на формирование целостной личности: интерес «способен воздействовать на интегративные свойства личности (такие как мировоззрение, убеждения, ... свободу личности в выборе средств и целей деятельности)» (В.В. Сериков); «интерес богат свойствами, а значит, и своим влиянием на личность» (Ф.К. Славина); становление многих характеристик личности в познавательной деятельности находится в прямой зависимости от уровня сформированности познавательного интереса (Н.Я. Лапина).

Вместе с тем, проведенное нами тестирование студентов ряда факультетов Карачаево-Черкесского государственного университета показывает, что их значительная часть имеет крайне низкий уровень сформированности познавательного интереса к высшей математике.

Выводы. Таким образом, проблема проектирования нового содержания математического образования стоит достаточно остро и актуально. По нашему мнению, одним из продуктивных подходов к решению данной проблемы является дидактический подход, суть которого заключается в следующем: содержание математического образования должно быть представлено не только в логике современной математики, но и в логике будущей профессиональной деятельности студента. В таком случае целью учебной деятельности студента является не только овладение математическим аппаратом как целостной научной системой, а формирование профессионально значимых качеств личности на основе логики математики. Содержание высшего математического образования должно строиться на основе перехода от «знаниевой» парадигмы обучения будущего педагога к «индивидуально-творческой», предусматривающей активное использование в образовательном процессе личностно-ориентированных технологий. Именно такой подход обеспечивает оптимальные условия для формирования познавательного интереса к высшей математике у студентов - будущих учителей и, тем самым, создает предпосылки к эффективной организации процесса обучения математическим дисциплинам. Преодоление сложившихся противоречий мы видим в проектировании содержания высшего педагогического образования на основе перехода от «знаниевой»

парадигмы подготовки специалиста к «индивидуально-творческой», предусматривающей всемерное использование в образовательном процессе личностно-ориентированных технологий.

Литература:

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: «Просвещение», 1984. – 267 с.
2. Ершов А.П. Избранные труды. — Новосибирск: Наука; Сибирская издат. фирма, 1994. – 216 с.
3. Ершов А.П. Компьютеризация школы и математическое образование // Математика в школе. — 1989. — № 1. — С. 44
4. Куимова, Е.И. Функции задач в обучении математике [Текст] / Е.И. Куимова, К.А. Куимова, Е.И. Титова // Молодой ученый. – 2014. – № 12. – С. 280-281

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению вопросов оптимизации и повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. В работе обосновывается потенциал инновационных педагогических технологий относительно решения указанных вопросов, а также их роль в формировании готовности будущих педагогов-филологов к реализации инновационной педагогической деятельности. В работе приведены взгляды ученых относительно эффективности инновационных педагогических технологий в преподавании профильных филологических дисциплин в высшей школе, указаны их преимущества, рассмотрены наиболее результативные современные технологии обучения студентов иностранному языку.

Ключевые слова: педагогическое образование, филологическое образование, будущие учителя иностранного языка, модернизация высшего образования, инновационная образовательная парадигма, инновационный подход в образовании, педагогические инновации, готовность к инновационной педагогической деятельности, педагогическая технология, инновационные педагогические технологии.

Annotation. The article is devoted to the study of optimization and efficiency of professional training of future teachers of a foreign language. The paper substantiates the potential of innovative pedagogical technologies to address these issues, as well as their role in shaping the readiness of future teachers-philologists to implement innovative pedagogical activities. The paper presents the views of scientists on the effectiveness of innovative pedagogical technologies in teaching specialized philological disciplines in high school, their advantages are indicated, the most effective modern technologies of teaching students a foreign language are considered.

Keywords: pedagogical education, philological education, future teachers of a foreign language, modernization of higher education, innovative educational paradigm, innovative approach in education, pedagogical innovations, readiness for innovative pedagogical activity, pedagogical technology, innovative pedagogical technologies.

Введение. В системе профессиональной подготовки учителей иностранных языков сегодня особое внимание сосредотачивается на усилении практической направленности обучения, базирующейся на организации иноязычного речевого взаимодействия и требует от будущих специалистов не только знаний иностранного языка, но и умений оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе путем использования педагогических инноваций интерактивного характера.

Концепция модернизации российского образования гласит, что новое качество образования – это его ориентация не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей [2].

Поступательное развитие отечественного высшего филологического образования сопровождается тем, что в процессе профессиональной подготовки будущие учителя иностранного языка призваны усвоить современные направления развития теории речевой коммуникации, освоить умение использовать языковые механизмы и модели создания и восприятия другого языка в общении, что актуализирует совершенствование процесса подготовки учителей иностранных языков.

Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к реализации профессиональной деятельности в соответствии с современными требованиями в контексте становления инновационной парадигмы образования возможно, по нашему мнению, путем использования в учебно-воспитательном процессе вуза инновационных технологий и методов обучения.

Изложение основного материала статьи. Инновационное образование, которое на современном этапе развития общества является доминирующей тенденцией во всем мире, выступает альтернативой традиционной, знаниевой парадигме образования и должно соответствовать следующим требованиям:

- непрерывности;
- фундаментальности;
- универсальности;
- гуманизации;
- демократизма.

Существенным признаком современных инновационных процессов в сфере обучения и воспитания является их технологизация – соблюдение содержания и последовательности этапов внедрения новшеств.

Для соответствия системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка актуальным требованиям преподавателям высшей школы необходимо обеспечивать целостный непрерывный комплекс создания и внедрения инноваций в образовании на основе методологии инноватики и ее адаптации к реалиям современной высшей школы.

Обращение к инновационному подходу в высшем педагогическом образовании обосновывается и тем, что успешность будущей профессиональной деятельности учителя в значительной степени зависит от его инновационного потенциала, готовности к инновационной профессиональной деятельности. В данном ключе уточним, что инновационная деятельность учителей иностранных языков – это системная деятельность, направленная на реализацию нововведений на основе использования и внедрения новых научных идей, знаний, подходов или трансформации известных результатов научных исследований и практических разработок в новый или усовершенствованный продукт.

Инновационная деятельность учителей иностранных языков обладает комплексным, многоплановым характером, воплощая в себе единство научных, технологических, организационных мероприятий.

Так, для оптимизации иноязычной подготовки будущих филологов иностранного языка в высшей школе должны использоваться педагогические инновации интерактивного характера, которые базируются на активном межличностном взаимодействии, поскольку именно диалогичность является формой существования и развития личности.

Данный подход разделяют и исследователи Я.Н. Скрипник, Т.Г. Борисова, Е.А. Луговая, М.Э. Ахметова, подчеркивая, что сегодня «основная задача преподавателя – активизировать положительную познавательную мотивацию студентов, используя разнообразные активные и интерактивные технологии обучения. А распространившееся в последнее время интерактивное обучение, основанное на активном взаимодействии субъектов обучения, по своей сути – это один из вариантов коммуникативных технологий, так как их классификационные признаки совпадают» [8, с. 23].

По мнению М.М. Полехиной, на современном этапе развития образования инновационный подход обучения филологов предполагает внесение в учебно-воспитательный процесс новизны, обусловленной не только спецификой современного образования, но и потенциальными возможностями самой личности будущего специалиста [6]. Автор считает, что сегодня профессиональная подготовка будущих филологов в высшей школе предусматривает обеспечение систематической настроенности студента на поиск нового знания, на реализацию собственных интеллектуальных способностей. Сегодня учебный материал все чаще преподносится в форме проблемного обсуждения творческих ситуаций: преподаватель задает проблему, а обучающиеся выступают в роли оппонентов, становясь носителями определенных философских, эстетических, культурологических концепций и отстаивая те или иные точки зрения [6].

Исследовательница подчеркивает, что «в парадигме сегодняшнего дня особая роль должна принадлежать инновационным интерактивным образовательным технологиям: методу проблемного и проектного обучения, приемам «перевернутого класса», мозгового штурма, деловым играм, тренингам, кейсам, дебатам и дискуссиям, вебинарам и компьютерным симуляциям и т.п.» [6, с. 331].

Так, важными моментами организации учебного процесса в изучении иностранных языков и оптимизации его результатов является внедрение новейших методик и педагогических технологий. В данном ключе уточним, что в контексте данного исследования понятие «педагогическая технология обучения иностранному языку» понимается нами как системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических педагогических инноваций и направленности на достижение высоких результатов в образованности и развития личности обучающегося [7].

Сложность, многогранность педагогической деятельности будущих учителей иностранных языков является фактором, открывающим пространство для многих педагогических технологий, динамика продуцирования которых постоянно растет. В этой связи с целью формирования готовности будущих филологов иностранного языка к реализации инновационной педагогической деятельности и формирования их профессиональной компетентности в практике обучения студентов иностранным языкам в высших учебных заведениях целесообразно применять интегративно традиционные, инновационные и информационно-коммуникационные технологии, системообразующей основой которых является развитие активного сотрудничества студентов и преподавателей, то есть построение субъект-субъектного педагогического взаимодействия как основного условия реализации образования, согласно позициям компетентностного, гуманистического и личностно-ориентированного подходов.

Инновационные технологии Е.В. Крапивник рассматривает в значении «способа максимально эффективной реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащийся реализует свои возможности как активного и творческого субъекта учебной деятельности» [3, с. 99].

В современных научно-педагогических исследованиях очерчена эффективность применения различных инновационных, нетрадиционных, информационных, проектно-коммуникативных и других технологий в учебно-воспитательном процессе.

В своем исследовании «Инновационные технологии в учебно-методическом обеспечении процесса обучения иностранных студентов-филологов» Е.В. Крапивник предлагает следующие эффективные инновационные технологии обучения, которые могут применяться в учебно-воспитательном процессе высшей школы:

- обучение в сотрудничестве;
- проектная технология обучения;
- центрированное на ученике обучение;
- дистанционное обучение;
- интерактивное обучение;
- языковой портфель и другие [3].

Среди эффективных инновационных технологий обучения, которые могут применяться в процессе преподавания профильных дисциплин будущим учителям иностранного языка, следует назвать следующие:

- Mind-Map (Карта памяти);
- Brain Storming (Мозговой штурм);
- Cluster-Method (группирование).

Обратимся к более детальному их изучению. Метод «Mind-Map» является технологией, заключающейся в записи мыслей, идей, разговоров. Запись происходит быстро, ассоциативно. Тема находится в центре. Сначала возникает слово, идея, мысль. Затем идет поток идей, количество которых неограниченно, и они все фиксируются. Метод является индивидуальным продуктом одного человека или одной группы, он демонстрирует индивидуальные возможности студентов, создает пространство для проявления их креативных способностей.

Метод «Brain Storming», в ходе которого путем мозговой атаки студенты называют все, что они знают и думают на заданную тему (проблему). Все идеи принимаются, независимо от того, правильные они или нет. Роль преподавателя в данном случае – мотивировать мыслительную активность каждого студента, подвести их к правильным выводам.

Метод «Cluster-Method» служит для стимулирования мыслительной деятельности. При этом методе используется графический прием систематизации материала. Мысли не накапливаются, а будто образуют гроздь, то есть располагаются в определенном порядке.

По словам М.А. Мачулиной, «опыт практического использования инновационных технологий в процессе подготовки студентов-филологов неоднократно доказал их преимущества» [4, с. 16].

А.В. Бычков определяет следующие преимущества использования инновационных педагогических технологий в процессе реализации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка:

- инновационные технологии позволяют сформировать у педагогов навыки самостоятельного получения новых знаний;

- формируют новый, более высокий уровень личной познавательной активности;
- создают такие условия обучения, при которых студенты-филологи не могут не научиться;
- стимулируют творческие способности каждого обучающегося;
- приближают учебную деятельность к практике будущей профессиональной деятельности;
- формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию [1].

Выводы. Трансформации в образовании на современном этапе развития общества базируются на изменении вектора организации учебного процесса: от традиционного, ориентированного на усвоение определенной совокупности знаний, к процессу подготовки человека инновационного типа, которую может сформировать только инновационное по своей сути образование, основывающееся на технологизации образовательной среды.

При выборе той или иной инновационной технологии обучения студентов иностранному языку следует учитывать, что она должна гарантировать достижение определенного уровня обучения и воспитания, быть эффективной по результатам, оптимальной относительно сроков внедрения, затрат сил и средств.

Литература:

1. Бычков А.В. Инновационная культура // Профильная школа. – 2005. – № 6. – с. 83.
2. Концепция развития образования РФ до 2020 г. // URL: http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14.htm (дата обращения: 3.11.2015).
3. Крапивник Е.В. Инновационные технологии в учебно-методическом обеспечении процесса обучения иностранных студентов-филологов // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». – 2014. – Том 5, № 1. – С. 98-103.
4. Мачулина М.А. Инновационные технологии как средство формирования профессиональных компетенций студентов-филологов // Молодой ученый. – 2017. – №3.1. – С. 15-17.
5. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. – М.: Флинта, 2012. – 320 с.
6. Полекина М.М. Инновационные технологии в преподавании филологических дисциплин // Cross Cultural Studies: Education and Science. – 2018. – № 3. – С. 327-332.
7. Полекина М.М. Опыт преподавания филологических дисциплин в аспекте новых образовательных технологий (Тезисы). II Международный форум по педагогическому образованию. Программа и тезисы II Международного форума по педагогическому образованию. Казань, Казанский федеральный университет, 19-21 мая. 2016. – Казань: Куранты, 2016. – С. 305-306.
8. Скрипник Я.Н., Борисова Т.Г., Луговая Е.А., Ахметова М.Э. Современные интерактивные технологии филологического образования // Молодой ученый. – 2017. – №3.1. – С. 22-25.

Педагогика

УДК 378.02

старший преподаватель кафедры «Иностранных языков» Васильева Алсу Айзатовна
ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (г. Тюмень)

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается особенность ролевой игры в процессе организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. К выпускнику аграрного вуза, как к высококвалифицированному специалисту, предъявляются высокие требования. Конкурентоспособный специалист в полной мере должен владеть не только профессиональными навыками, а также языковыми компетенциями. Знание иностранного языка дает возможность расширять мировоззрение и совершенствовать коммуникативные способности, покорять высокие карьерные вершины. Одним из популярных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе является ролевая игра. Для совершенствования своих языковых знаний студенту неязыкового вуза необходима систематическая тренировка и четкая мотивация к самообучению. Благодаря применению метода ролевой игры при изучении иностранного языка наблюдается формирование речевых навыков и умений обучающихся, происходит сплочение коллектива.

Ключевые слова: иностранный язык; студент; неязыковой вуз; аграрный вуз; самостоятельная работа; самообучение; мотивация; преподаватель; уровень владения; ролевая игра.

Annotation. The article discusses the feature of role-playing in the process of organizing independent work when learning a foreign language in a non-linguistic university. High requirements are imposed on a graduate of an agricultural university as a highly qualified specialist. A competitive specialist should fully possess not only

professional skills, but also language competencies. Knowledge of a foreign language makes it possible to expand the worldview and improve communication skills, to conquer high career peaks. One of the popular methods of teaching a foreign language in a non-linguistic university is role-playing. To improve their linguistic knowledge, a student of a non-linguistic university needs systematic training and a clear motivation for self-learning. Thanks to the application of the role-playing method in the study of a foreign language, the formation of speech and student skills is observed, and the team is rallying.

Keywords: foreign language; student; non-linguistic university; agricultural university; independent work; self-education; motivation; teacher; level of ownership; role-playing game.

Введение. Современная жизнь предъявляет новые требования к выпускникам вузов. Основной целью изучения иностранного языка в аграрном вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов агропромышленного комплекса. Выпускник аграрного вуза как высококвалифицированный специалист должен иметь достаточно высокий уровень владения иностранным языком, ведь знание иностранного языка дает возможность не только общаться с представителями других культур, также расширяет мировоззрение, совершенствует коммуникативные способности [1].

Количество часов иностранного языка, предусмотренное учебным планом, к сожалению, не дает возможности студентам в полной мере овладеть иностранным языком. Чтобы получить видимый результат, обучающемуся необходимо выделять дополнительное время для самостоятельных языковых занятий [1]. Для самостоятельных занятий языком студенту необходимы, в первую очередь, базовые знания иностранного языка, полученные в школе. Они являются основой обучения, его фундаментом, без которого самостоятельная работа окажется невозможной. Самостоятельную работу можно поделить на две группы: аудиторную и внеаудиторную. К аудиторной самостоятельной работе относятся, например, различные письменные и устные упражнения; переводы текстов, периодических изданий; работа с разговорными темами и многое другое [2]. К внеаудиторной самостоятельной работе студентов можно отнести, например, подготовку различных докладов или сообщений; написание эссе, реферата; составление кроссвордов по какой-либо теме; создание презентации и многое другое [1, 2]. Для успешного овладения иностранным языком, необходима постоянная языковая практика в говорении, при этом говорение рассматривается как вид речевой деятельности и средство общения между людьми, выполняющее коммуникативную задачу.

Изложение основного материала статьи. Бритта Хуфайзен, руководительница языкового центра Дармштадтского технического университета, утверждает, что мозг человека рассчитан на знание нескольких иностранных языков. Чтобы выучить какой-либо язык одаренность и особый талант не имеют значения, движущей силой, при этом, является мотивация [3]. Мотивация – это стремление учащихся к знаниям, личностному самосовершенствованию и саморазвитию, обретению нового опыта и укреплению полученных навыков. Без мотивации в изучении иностранного языка невозможно научиться грамотно организовать свою самостоятельную работу [3, 4]. Преподавателю желательно учитывать тип восприятия информации своих студентов, поскольку разнообразные задания, направленные на разные типы восприятия и усвоения информации, позволяют им почувствовать себя успешными, что повышает их мотивацию к изучению иностранного языка [4]. Как уже было упомянуто, успешная самостоятельная работа студента напрямую зависит от его инициативы, мотивации, самоорганизации, целей, готовности к обучению и его заинтересованности в предмете. Мотивация дает необходимую энергию и силу, особенно важными для нее являются правильно поставленные цели: четкая цель придает действиям смысл и определенное направление; чем точнее сформирована цель, тем легче определить необходимые промежуточные шаги для ее достижения [3].

Бесспорно, важна роль преподавателя в формировании мотивации к самостоятельному обучению студентов. Преподаватель не только объясняет свой предмет, ему необходимо тщательно обдумать и подготовить подходящий учебно-методический материал, дополнительные и индивидуальные задания [5]. Хороший преподаватель объединяет в себе психолога, методиста, организатора, умеющего найти подход к каждому обучающемуся. Важна заинтересованность преподавателя в создании условий для эффективной самостоятельной работы студентов, в противном случае, формирование их самостоятельной деятельности будет невозможно.

При одинаковых условиях обучения иностранному языку студенты часто достигают разных уровней владения языком, исходя из этого, преподаватель должен соответствующим образом адаптировать методы обучения под индивидуальные особенности восприятия информации обучающимися [6].

Одним из методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе, можно назвать ролевую игру, адаптированную преподавателем под уровень своих студентов. Применение ролевой игры в неязыковом вузе позволяет студентам быть свободными в своих высказываниях, игровая непринужденная атмосфера, которая возникает при этом, позволяет снять коммуникативный барьер [7]. Благодаря игре происходит сплочение коллектива, что тоже является немаловажным фактором для успешного овладения иностранным языком, а участие в ней дает возможность студентам общаться, выражать свои мысли, преодолевать страх перед общением, что особо важно для неуверенных в себе студентов [8]. Основной целью ролевой игры, как метода обучения иностранному языку, является формирование речевых навыков и умений студентов [9].

Ролевая игра является полезным способом получения и передачи новых навыков. Согласно различным исследованиям, игра улучшает социальные навыки студентов. С помощью игры они должны логически уметь решать проблемные ситуации, уметь взаимодействовать в коллективе и многое другое [8]. Благодаря ролевым играм у студентов появляется возможность участвовать в занимательных совместных встречах, требующих реального взаимодействия и, по крайней мере, не тратить свое время на смартфоны или компьютеры [9]. В процессе ролевой игры на занятиях иностранного языка у студентов развивается речь, мышление, коммуникативные способности, логическое мышление и раскрывается творческий потенциал [10] – все это позволяет сохранить интерес обучающихся к иностранному языку, благодаря чему повышается эффективность этого предмета.

Как уже отмечалось, роль преподавателя в процессе ролевой игры важна, во-первых, ему необходимо распределить роли таким образом, чтобы студенты, владеющие речевыми знаниями, умениями и навыками на более высоком уровне могли помочь одноклассникам с более низким уровнем владения языком. При этом повышается интерес к предмету более слабых студентов и их мотивация, что способствует развитию

процесса обучения [11]. Во-вторых, преподаватель наблюдает за процессом игры, чтобы оценить работу каждого из участников и выразить по этому поводу свое мнение [10].

Наша кафедра систематически проводит различные мероприятия, направленные на повышение самостоятельной деятельности студентов университета. Так преподавателями кафедры было организовано участие студентов в мероприятиях различного уровня: VII Всероссийский конкурс «Друзья немецкого языка» (литературная номинация); Международный конкурс «Я – лингвист»; Всероссийская акция «Tolles Diktat» [12]; кафедрой был организован и проведен конкурс «Начинающий переводчик»; «Неделя английского языка»; Научно-практическая конференция и различные круглые столы [13]. Благодаря подобным мероприятиям кафедры студенты университета успешно интегрируются в культурное и образовательное пространство города, страны, мира; воспитывается уважительное отношение к родной и иноязычной культуре; раскрывается творческий потенциал студентов [1, 17], проявляется способность к экспериментированию, растет чувство ответственности; реализуются потребности студентов в коммуникативно-языковой деятельности.

Нами было проведено анкетирование студентов нашего университета по оценке восприятия занятий иностранного языка. Анкетирование проводилось анонимно и на русском языке. В нем приняли участие студенты 1 и 2 курсов возрастной категории 17-25 лет разных направлений подготовки. Для анкетирования были составлены вопросы, объединенные в два раздела. В первом разделе были вопросы общего плана (курс, пол, возраст, место жительства, оценка уровня владения иностранным языком). Во втором разделе вопросы были построены таким образом, чтобы студенты могли выразить свое отношение к предмету, степень удовлетворенности занятиями по языку. По первому разделу была получена следующая информация:

- 71% анкетированных - лица женского пола;
- 72% - жители сельской местности, 28% - городские жители;
- средний возраст респондентов – 19 лет;
- 56% - студенты 1 курса, 44% - второго курса;
- 26% оценили уровень своих знаний иностранного языка как «очень низкий», 55% - как «средний», 15% - «выше среднего», 3% оценили свой уровень как «высокий», 1% студентов считает, что совсем не знает язык.

По второму разделу анкеты были получены следующие результаты: занятия иностранного языка респонденты считают интересными и познавательными (78% респондентов); 72% опрошенных особенно нравятся различные групповые, игровые задания и всевозможные конкурсы; 46% - ответственно и регулярно выполняют домашнее задание по предмету; 51% - старается вовремя получить зачет. 54% студентов первого курса и 63% студентов второго курса отметили, что им интересно участвовать в различных конкурсах, проводимых кафедрой иностранных языков [13], и они готовы с удовольствием это делать в дальнейшем. Различные конкурсы, нестандартные упражнения дают студентам возможность для творческой работы, для закрепления и тренировки различных языковых явлений, поскольку непринужденная обстановка позволяет им преодолеть свой страх перед грамматическими и речевыми ошибками, что придает уверенность в своих языковых способностях.

Выводы. В заключении хочется сказать, что ролевая игра может использоваться при обучении иностранному языку студентов разных возрастных категорий, не стоит забывать о преподавателе, который с одной стороны может быть наставником и помощником на занятии, с другой стороны, несомненно, от его чуткости и мастерства зависит желание студентов изучать язык. Грамотно организованная работа студентов позволяет повысить уровень владения иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Богданова Ю.З. О дигитализации университетского образования и новых сценариях преподавания // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 415-419.
2. Жук Н.В., Тузова М.К., Ермакова Л.В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 187-191.
3. So lernen Sie schnell eine Fremdsprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.welt.de/wissenschaft/article113142820/So-lernen-Sie-schnell-eine-Fremdsprache.html> – Загл. с экрана. – Яз. нем.
4. Таратута И.В. Способы повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка в аграрном университете // В сборнике: Сборник статей международной научно-практической конференции «Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса» Государственный аграрный университет Северного Зауралья. Тюмень, 2018. С. 280-283.
5. Касумова Г.А., Таратута И.В. Роль преподавателя аграрного университета в современном образовательном пространстве // Агропродовольственная политика России. 2017. № 10 (70). С. 167-170.
6. Васильева А.А., Потапова И.Н. Диагностирование ведущего канала восприятия информации у студентов аграрного вуза в процессе обучения немецкому языку // Мир науки. 2018. Т. 6. № 5. С. 9.
7. Lebenslanges lernen eigenständig und frei [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://basictools.at/lebenslanges-lernen-eigenstaendig-und-frei/> – Загл. с экрана. – Яз. нем.
8. Rollenspiel in schulen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pnpnews.de/rollenspiel-in-schulen/> – Загл. с экрана. – Яз. нем.
9. Rollenspiel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lehrerfortbildungbw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/rollenspiel.html – Загл. с экрана. – Яз. нем.
10. Васильева А.А., Потапова И.Н. Роль учебного пособия в повышении эффективности изучения иностранного языка в неязыковом вузе // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 429-432.
11. Потапова И.Н. Об участии студентов аграрного университета в акции «Totales Diktat», // Теория и практика современной науки. 2017. № 3 (21). С. 1113-1116.
12. Васильева А.А. Круглый стол как одна из форм проведения занятия инновационного типа // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. 2017. С. 425-428.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетия Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА СРЕДНЕГО
ЗВЕНА**

Аннотация. В статье обосновывается современный уровень требований к медицинской сестре в контексте социально-гуманитарный аспекта. Рассматривается гуманизм как вера в разум человека, его творческую сущность. Показывается масштабность гуманизма как системы философских глобальных идей, обусловливаемых сущностными характеристиками: автономностью, универсальностью, фундаментальностью гуманистических идей, единством целей в гуманистическом мировоззрении. Делается акцент на гуманистическую сущность профессии медицинской сестры, проявляющейся в специфической эмоционально-чувственной основе профессиональных и межличностных отношений медицинского работника со своими пациентами.

Ключевые слова: медицинская сестра, гуманизм, гуманное отношение, пациент, конъюнктивные, дизъюнктивные чувства, нравственность, духовность, справедливость, любовь, милосердие, чуткость.

Annotation. The article substantiates the current level of requirements for a nurse in the context of the socio-humanitarian aspect. Humanism is considered as faith in the human mind, its creative essence. The scale of humanism as a system of philosophical global ideas, determined by essential characteristics: autonomy, universality, fundamental nature of humanistic ideas, unity of goals in a humanistic worldview, is shown. The emphasis is placed on the humanistic essence of the profession of a nurse, which is manifested in the specific emotional and sensual basis of professional and interpersonal relations of a medical worker with his patients.

Keywords: nurse, humanism, humane attitude, patient, conjunctive, disjunctive feelings, morality, spirituality, justice, love, mercy, sensitivity.

Введение. Медицинские сестры занимают специфическое место в иерархии медицинских работников. Их деятельность традиционно соотносится с гуманистическими идеалами, такими, как человеколюбие, справедливость, милосердие, чуткость, готовность помочь другому человеку в трудный период его жизни.

Современная российская действительность предъявляет особые требования к профессиональной подготовке будущих медицинских сестер. Такие требования обусловлены следующим:

- в настоящее время личность медицинской сестры уже не рассматривается в качестве пассивного помощника врача, который обязан только выполнять предписания доктора. Сестринское дело в современной зарубежной и отечественной медицине представляет самостоятельное направление в здравоохранении, с достаточно четким разграничением профессиональных функций, как по медицинской реабилитации пациентов, так и по повышению их качественных жизненных характеристик. В этом плане, в сестринском деле актуализировалась индивидуальная гуманистически ориентированная ответственность медицинских работников среднего звена за выздоровление больных людей, за эффективное профессиональное взаимодействие с ними;
- профессиональное статусное положение современного отечественного медицинского работника среднего звена характеризуется в том числе гуманистическими качествами личности [9];
- при профессиональной подготовке будущих медицинских работников среднего звена в настоящее время приобрел особую значимость ее социально-гуманитарный аспект. Данная подготовка является результативной при условии формирования, в том числе этической готовности специалиста к медицинской деятельности. При этом необходимо соблюсти следующие условия профессиональной подготовки медицинских сестер: формирование у них устойчивой мотивации к непрерывному профессиональному саморазвитию и самообразованию, формирование у будущих медицинских работников ценностного отношения к профессионально-медицинской деятельности и гуманистически ориентированных личностных качеств, необходимых для обеспечения конструктивности профессионального взаимодействия с пациентами, чуткого отношения к ним;
- в деятельностно-практическом аспекте гуманистическое отношение медицинской сестры к собственной профессиональной деятельности определяется: высоким качественным уровнем сформированности этико-коммуникативных способностей (способности к установлению гуманных отношений с пациентами, владением медицинским работником нравственно ориентированными приемами общения); сформированностью у медицинской сестры способности к эмпатии, способности понимать больных людей посредством рефлексии и перцептивной идентификации; должной сформированностью у личности медицинского работника среднего звена необходимых гуманистически ориентированных нравственных качеств личности, то есть тех качеств, которые обуславливают гуманное отношение медицинской сестры к пациентам [2].

Таким образом, профессия медицинской сестры имеет выраженный гуманистический характер. Обратимся теперь к характеристике понятия гуманизма.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в науке не существует единого универсального определения данного понятия. Наиболее общие определения отражены в источниках справочного характера. В данных источниках гуманизм определяется в качестве мировоззренческого принципа (в том числе принципа нравственности), базовым фундаментом которого, является идеи:

- о безграничности возможностей личности и ее способностей к самосовершенствованию;

- о праве человека на жизнь, здоровье счастье;
- о том, что удовлетворение базовых жизненных потребностей каждого человека и гражданина должно быть основной задачей государства и общества.

При этом гуманизм не просто постулирует в качестве фундаментального принципа принцип уважения к человеку и гражданину, но и актуализирует проблему создания истинно человеческих условий для гармоничного развития его личности в обществе и государстве [10].

Гуманизм как философское учение и социальное явление, существенно влияет на современный социокультурный мир. Гуманизм представляет собой феномен многоплановый как в жизни общества, государства, так и в науке. Различного рода школы научного, религиозного характера, считающие себя гуманистически ориентированными, несмотря на определенную специфику и соответствующие различия, едины в одном: следуя в русле традиций предшествующей философии они полагают, что человек является «мерилом всех вещей» и считают, что максимально возможное раскрытие потенциалов личности, безусловная вера в разум человека, его творческую сущность представляют собой базовую основу общественного и социокультурного прогресса [12].

Современный гуманизм, сформировавшийся как комплекс идей во второй половине XX столетия, трактует общественное и социокультурное устройство, как обуславливающее «особость», индивидуальность каждого человека, имеющего природное право на все основные свободы, нравственную мировоззренческую автономию, уверенность в своем социальном будущем. При этом гуманистическое понимание природы человека в русле гуманистической проблематики в обязательном порядке наделяет его личность общественной, моральной и индивидуальной ответственностью за свое поведение, деятельность и поступки.

Масштабность гуманизма как системы философских глобальных идей обуславливается следующими его сущностными характеристиками: автономностью, универсальностью, фундаментальностью гуманистических идей, единством целей и средств в гуманистическом мировоззрении [12].

Актуализируем обозначенные характеристики в соответствующей таблице.

Таблица 1

Сущностные признаки гуманизма	Характеристика сущностного признака
<i>Автономность гуманизма</i>	Состоит в том, что гуманистические ценностные постулаты не выделяются из разного рода социокультурных источников. Качественное состояние гуманистического миропонимания и соответствующего мировоззрения определяется накопленным человечеством опытом в сфере конструктивных общественных отношений, в том числе межкультурного, межэтнического и межнационального характера.
<i>Универсальность гуманистических идей</i>	Гуманистические ценности априори должны коррелировать с интересами каждого отдельного культурного человека и соответствующих человеческих сообществ. Миропонимание гуманистического характера позволяет выстраивать общественные и межличностные отношения на принципе оптимального сочетания универсальных общечеловеческих базовых ценностных идеалов и особенных локальных культурных ценностей (например, национальных). Универсальность гуманистических идей также проявляется и в том, что аксиологические постулаты гуманизма, и прежде всего понимание человека в качестве «меры всех вещей», являются базовыми критериями индивидуальной и групповой рефлексии. Ориентированная на такие критерии рефлексия априори диктует необходимость искать, находить и использовать эффективные механизмы разрешения цивилизационных проблем глобального и локального характера с позиции аксиологических нормативных установок гуманизма.
<i>Фундаментальность гуманистических ценностей</i>	Проявляется в том, что гуманистические социокультурные ценностные идеалы и соответствующие ориентиры в общественном и культурном отношении не являются чем-то второстепенным и малозначимым. В этом плане гуманистические идеи как социокультурные смыслы по своей значимости составляют фундаментальную основу всех развитых в цивилизационном плане культурных образований.
<i>Единство целей и средств в гуманистическом мировоззрении</i>	Объясняется следующим постулатом: нельзя при выстраивании общественных и межличностных отношений ориентироваться на принцип «Цель оправдывает средства». Гуманистические принципы человеческих отношений и их практическая реализация не должны зависеть от какой-либо локальной целесообразности. Насилие и экспансия априори являются деструктивными факторами, обуславливающими соответствующую деструктивность общественных и межличностных отношений [5; 12].

Гуманистическая сущность профессии медицинской сестры проявляется в особом отношении медицинского работника к своим пациентам. При этом такое отношение проявляется на собственно профессиональном и межличностном уровнях взаимодействия медицинской сестры с пациентами.

1. *Собственно профессиональный уровень взаимодействия медицинской сестры с пациентами.* Этот уровень основан на ценностно-мотивационном отношении медицинской сестры к здоровью пациента. В этом контексте специалист должен полностью осознавать абсолютное значение обозначенного здоровья. Медицинская сестра должна быть способна сострадать пациенту, ценить его жизнь, безусловно признавать право больного человека на облегчение страданий в той мере, в которой это позволяет состояние современной медицины.

Медицинская сестра должна в полной мере осознавать, что непрерывное совершенствование своего профессионального и общекультурного уровня является необходимым условием высокого качества профессионального взаимодействия с пациентами.

2. *Межличностный уровень взаимодействия медицинской сестры с пациентами.* В общении с пациентами медицинская сестра априори не должна проявлять высокомерие, пренебрежительность, унижительное обращение с ними. Медицинский работник не в праве навязывать пациентам свои мировоззренческие взгляды. Специалист обязан оказывать профессиональную помощь больным людям вне зависимости от их возрастных, гендерных национальных, политических, религиозных, материальных и других особенностей и различий.

Медицинская сестра во взаимодействии с пациентами должна быть мотивирована на поддержание авторитета и репутационной значимости своей профессии, стремиться к опрятности и личной чистоплотности, понимая, что в противном случае, может оскорбить достоинство личности пациентов.

Медицинский работник обязан отказываться от подарков и другого материального вознаграждения от пациентов и соответствующих предложений с их стороны, ставить больных людей в материальную зависимость при оказании им медицинской помощи. Специалист должен уметь принимать искреннюю благодарность пациентов, если такая благодарность не унижает достоинства личности медицинской сестры и ее пациентов, а также не противоречит общепринятым моральным и правовым нормам.

Собственно профессиональное и межличностное взаимодействие медицинской сестры с пациентами в гуманистическом аспекте обусловлены соответствующими нравственными чувствами.

В целом эмоциональная основа взаимодействия медицинской сестры с пациентами означает, что такое взаимодействие возникают и складываются под влиянием определенных аффектов, собственно эмоций и чувств медицинского работника и больных людей. Наиболее важными эмоциональными составляющими, определяющими специфику взаимодействия медицинского работника и пациентов, являются чувства.

Существует огромное количество чувств. Тем не менее, все чувства правомерно разделить на две основные группы:

- *конъюнктивные чувства.* В этой группе выделяются разноплановые чувства, которые способствуют сближению и интеграции людей. В таких отношениях другая сторона рассматривается в качестве желаемого партнера социального взаимодействия, к которому проявляется стремление к сотрудничеству и совместным действиям;

- *дисъюнктивные чувства.* Эта группа представлена разобщающими людей чувствами, когда противоположная сторона является неприемлемым объектом социального взаимодействия, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству и совместным действиям [1].

Именно к конъюнктивным относят нравственные чувства. В связи с этим рассмотрим понятие «нравственность».

Нравственность представляет собой моральное качество человека, некие правила, которыми руководствуется человек в своей жизни, в поведении и деятельности. Если обобщенно охарактеризовать суть нравственного отношения, то она проявляется в ориентировании человеком своего поведения, деятельности и поступков на благо окружающих, в отношении к другим людям не как к средству, а как к цели, в их (людей) самоценной субъектности [3]. Понятие нравственности неотделимо от понятия духовности. В частности Р.Л. Лифшиц связывал понятие бездуховности с понятием «самоотчуждение». Самоотчуждение, по мнению автора, представляет собой такое сотворение социокультурного мира (или его фрагмента) результатом которого является нечто, что человеку является враждебным [5]. Близких идей придерживается Н.П. Клушина. Исследователь отмечает, что духовная позиция личности обусловлена устойчивым доверием человека к социокультурной действительности со всеми актуализированными и потенциальными возможностями личностного развития, а бездуховная позиция, как полагает автор, основана на отчужденном отношении человека к социокультурному бытию, его стремлении любыми средствами «присвоить», проявив при этом свою эгоистичную сущность [3, 4].

Таким образом, является очевидным, что истинно нравственное поведение диктует человеку необходимость самоопределения в смысловом поле категорий добра и зла, в контексте ориентации своих жизненных поступков и деятельности на базовые, абсолютные ценностные идеалы, и в этом плане такая ориентация детерминируется личностными качествами человека, которые можно объединить понятием «духовность». Духовность обуславливает подлинный нравственный выбор и устойчивость нравственных убеждений личности. Духовность характеризуется наличием как «внутреннего» измерения индивидуальной жизни человека, так и интеграцией в это измерение определенной общезначимой универсальной картины социокультурного мира, что позволяет личности выходить в отношениях с миром социума и культуры за пределы только своих индивидуальных потребностей и интересов, ориентируясь на безусловное значение внешнего общественного и культурного бытия [6].

В этом плане нравственные чувства представляют собой переживания, отражающие отношение человека к деятельности, другим людям, к самому себе на основе моральных норм. Это чувство совести, долга, ответственности, справедливости. В основе нравственных чувств лежит способность сопереживать другим людям, стремление облегчить чужую боль, страдания, прийти другому человеку на помощь в трудную минуту [8]. Нравственные чувства априори являются гуманистически ориентированными.

Рассмотрим базовые нравственные чувства, определяющие гуманистическую сущность профессии медицинского работника среднего звена.

Справедливость. Справедливость ориентирована на следующий принцип: «врач должен быть справедливым при всех обстоятельствах» (Гиппократ). Руководствуясь чувством справедливости медицинская сестра должна относиться к пациенту как к самоценности, как к человеку, обладающему правом на здоровье, хорошее самочувствие и т.д. При этом в отношении к пациенту медицинская сестра должна руководствоваться золотым правилом этики.

Любовь. Любовь к пациенту представляет собой трудное чувство. Как полагал Аристотель, наиболее совершенный человек не тот, кто ведет себя добродетельно по отношению к самому себе, а тот, кто ведет себя добродетельно по отношению к другим, что является весьма непростым поведением. Любовь представляет собой высокое чувство, проявляющееся в устойчивой выраженной эмоциональной привязанности личности к другому человеку или людям. Чувство любви в профессиональной деятельности медицинской сестры проявляется в милосердии [7].

Милосердие. Заболевание для человека всегда является бедой и стрессом. Поэтому болезнь человеку очень трудно пережить без проявления милосердия со стороны медицинского работника. Милосердие в профессиональной медицинской деятельности среднего звена проявляется через сострадание и чуткость

медицинской сестры. Сострадание требует от медицинского работника выполнения конкретных действий, обеспечивающих облегчение страданий пациентов [11].

Чуткость. Чуткость правомерно трактовать в качестве внимательности медицинской сестры к больным, способности понимать и чувствовать все переживания пациентов, оказывать им необходимую профессиональную помощь, которая способствует смягчению страданий от болезни, устранению причин, вызвавших болезнь и дальнейшему выздоровлению больных. Чуткость каждого медицинского работника среднего звена является не только нравственным качеством его личности, но и энергией, побуждающей специалиста к творческому поиску в диагностике и лечении, часто требующего от медицинской сестры должной самоотверженности и самопожертвования. В чуткости медицинской сестры таится и значительная лечебная сила, ускоряющая положительные влияния различных мер лечебного характера на выздоровление пациентов [11].

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессия медицинской сестры априори должна быть ориентирована на гуманистические ценности, а гуманистическая сущность обозначенной профессии проявляется в специфической эмоционально-чувственной основе собственно профессиональных и межличностных отношений медицинского работника со своими пациентами.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – 50 -е изд., испр. и доп. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017. – 363 с.
2. Багракова Е.Г. Профессиональное самопознание как условие профессионального становления медицинской сестры (опыт экспериментального исследования) // Человек и Вселенная. 2003. – №8 (29). – С. 15-24
3. Клушина Н.П. Аксиологические основы работы с молодежью. Ставрополь, СКФУ, 2014 – 126 с.
4. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения / Педагогика 2016, № 5, С. 65-71
5. Лифшиц, Р.Л. Духовность и бездуховность личности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. – 152 с.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – СПб.: Питер, 2014. – 116 с.
7. Мурашова, Л.А. Общение с пациентами: влияние эмоциональных барьеров и коммуникативной агрессивности у медработников на эффективность общения / Л.А. Мурашова // Перспективы науки. – Тамбов, 2010. – № 3(05). – С. 33-37.
8. Помазанова Е.В., Клушина Н.П. Индивидуально-творческий подход и его методологическое значение в профессиональной подготовке будущих медицинских сестер/ Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №1(74). – С. 221-222
9. Силкина Т.В. Формирование социального статуса медицинской сестры: Дис. канд. социол. наук. – Волгоград, 2002. – 136 с.
10. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – 6-е изд. М.: Политиздат, 1989. – 561 с.
11. Олехнович Л.С. Сестра и пациент: культура общения и поведения // Медицинские знания. – 2010. – № 1. – С. 2-3.
12. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Ставрополь: Издательство СКСИ, 2007. – 634 с.

Педагогика

УДК [378:7.05-051].001.57

**ассистент кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Гадзина Екатерина Викторовна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлено описание модели подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности в образовательном процессе высшей школы, рассматривается ее структурное содержание, педагогические условия реализации.

Ключевые слова: подготовка дизайнеров, художественно-проектная деятельность, педагогические условия, модель подготовки, высшая школа.

Annotation. The article describes the model of training future designers for artistic and project activities in the educational process of higher education, examines its structural content, pedagogical conditions of implementation.

Keyword: training of designers, art and design activities, pedagogical conditions, training model, high school.

Введение. В условиях современного социального и культурного развития общества формируются новые требования к профессиональной подготовке будущих дизайнеров, что находит отражение в законодательно-нормативной базе Российской Федерации. Национальная доктрина образования Российской Федерации устанавливает приоритеты подготовки высокообразованной, высококвалифицированной, мобильной личности.

Учебный процесс подготовки будущих дизайнеров в образовательном процессе высшей школы представляет собой систему специфического взаимодействия преподавателя и обучающегося, в котором обучающийся занимает активную позицию творческого сотрудничества. В процессе художественно-проектной деятельности происходит становление дизайнера, приобретаются индивидуальные черты творчества, навыки саморазвития и самооценки.

Изложение основного материала статьи. Е.А. Филонова констатирует, что любая деятельность, в том числе и учебная, зависит от условий, в которых она протекает [1, с. 69]. Подготовка к художественно-проектной деятельности также нуждается в организации, прежде всего, в создании педагогических условий.

Так, В.И. Андреев полагает, что педагогические условия представляют собой итог «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [2, с. 94].

Н.М. Борытко определяет педагогические условия как «внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом...» [3, с. 63].

Как «совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного воспитательно-образовательного процесса», понимает термин Е.А. Ганин [4, с. 10].

Изложение основного материала статьи. Тенденции развития отечественного дизайн-образования и характер формирования современного социума требуют поиска более эффективных путей подготовки компетентных, квалифицированных специалистов, способных к творческому развитию и самостановлению. В связи с этим подготовка будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности рассматривается как активный процесс формирования профессионала, соответствующего запросу современного общества. Художественно-проектная деятельность представляет собой процесс созидания комфортной окружающей среды и характеризуется мировоззрением и социальными задачами, ориентированными на постоянно изменяющуюся среду общества.

На базе системы подготовки будущих дизайнеров на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн [5] и профессионального стандарта графического дизайнера [6] были выделены педагогические условия формирования готовности будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности: мотивация будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности; практико-ориентированная направленность подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности; реализация комплекса учебных заданий профессионально направленных дисциплин, направленного на формирование креативности будущих дизайнеров.

Остановимся более детально на описании педагогических условий. Первое условие – мотивация будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности. Мотив является одним из ключевых понятий психологической теории деятельности. Наиболее элементарное определение мотива в контексте этой теории: «Мотив – это опредмеченная потребность». То-есть неосознаваемое желание к достижению результата.

Данное условие направлено на постепенное нарастание мотивации к учению от неустойчивой до глубоко осознанной, а потому особенно действенной, вовлечение обучающихся в процесс формирования индивидуальной шкалы достижений. Отдается предпочтение развитию не столько внешней мотивации, направленной не на содержание деятельности, а на внешние обстоятельства, сколько мотивации внутренней, базовой. Это стремление получать знания, овладевать способами самостоятельного приобретения знаний; быть грамотным человеком, полезным обществу, заработать одобрение старших, добиться успеха, престижа.

Положительное отношение и мотивация к обучению создается двумя методами. Первый направлен на создание положительного отношения к деятельности, которое достигается формированием положительных эмоций в отношении к объекту деятельности, к процессу деятельности. Второй метод создания положительного сознательного отношения к деятельности содержит понимание смысла деятельности, ее личной и общественной значимости.

Второе условие – практико-ориентированная направленность подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности – подразумевает обеспечение знаний, умений и навыков, которые бы способствовали формированию профессионального опыта обучающихся, значимых для будущей профессиональной деятельности личностных качеств, художественно-проектной культуры обучающихся, которые способны воспринимать и верно оценивать красоту окружающей среды, искусства, формируемых эстетических вкусов, к развитию чувственности к прекрасному в поведении, работе, коллективной деятельности, творчестве [8, с. 99]. В нашем исследовании установлены такие категории, как готовность будущих дизайнеров к конкретной деятельности, объективная самооценка, эстетический вкус, эстетическое сознание.

В процессе подготовки будущих дизайнеров система профессиональных знаний является основой интеграции разноаспектных отраслей и способствует формированию принципиально новых идей, так как решение проектных задач невозможно без взаимосвязи многих методов и средств исследования, без глубокого взаимопроникновения теоретических и практических уровней художественно-проектной деятельности [9, с. 91]. Этот процесс ориентирован на введение будущих дизайнеров в профессиональную деятельность на этапе обучения, на развитие и саморазвитие личности, что является одним из основных требований профессионального стандарта графического дизайнера.

Третье условие – реализация комплекса учебных заданий профессионально направленных дисциплин, направленного на формирование креативности будущих дизайнеров.

Активизация познавательной деятельности обучающихся в сфере художественного проектирования способствует не только видению перспектив профессионального труда, но и формированию нового отношения к окружающей среде, развивающего потребность в ее художественном преобразовании согласно требованиям современности. От дизайнера зависит оригинальность результата, нестандартность решения, прорывная новизна.

Креативность принадлежит к высокопрофессиональным навыкам и, как любой высокопрофессиональный навык, он тренируем. Его суть заключается в специальной технологии организации творческого процесса. По своему содержанию технология предполагает такое решение проектных задач, которое выходит за рамки определенного рода стереотипов.

В модели подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности в образовательном процессе ВУЗа основным результатом предполагается совершенствование системы дизайн-образования; формирование профессиональных навыков художественного проектирования в образовательном процессе высшей школы, что соответствует социальному заказу общества.

Под социальным заказом понимаются интересы сторон, чьи потребности удовлетворяются в процессе обучения: непосредственно обучающихся и государства в виде Государственного заказа, содержание

которого определяется нормативными документами: Федеральным государственным образовательным стандартом и профессиональным стандартом графического дизайнера.

Опираясь на системный подход, в структуре готовности будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности выделили ряд взаимосвязанных компонентов: мотивационный (мотив как конституирующий признак деятельности), гностический (знания и умения как основа познавательной деятельности) и результативно-рефлексивный (самоанализ и самооценка).

Основой модели является новое содержание дизайнерского образования, направленное на формирование умений дизайн-проектирования как средства воздействия на субъект, образованное на системном подходе.

Цель мотивационного компонента – определить готовность обучающихся к художественно-проектной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин «Пропедевтика», «Макетирование», «Проектирование».

Стимулирование мотивации является неотъемлемой частью развития личности человека. В периоды экономических и социальных кризисов развития общества возникают новые мотивы, ценностные ориентации, потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности [9, с. 26].

В формировании мотивационного компонента значительное место отводится сфере решаемых задач: развитие мотивации к увеличению уровня профессиональной грамотности, знаний, умений и навыков по специальным дисциплинам, креативности как качественной характеристики профессионального мышления дизайнера (умение увидеть проблему; взглянуть на нее с разных сторон; гибкость как умение отказаться от усвоенной точки зрения и понять новую; оригинальность, отход от шаблона; способность к перегруппировке идей и связей; способность к абстрагированию или анализу; к конкретизации или синтезу; ощущение точной организации идей; возможность перенести творческие возможности с одного «материала» на другой).

Важной составляющей гностического компонента являются знания и умения, которые располагаются в ядре личной познавательной деятельности. Компонент влияет на активность жизненной позиции, на формирование мировоззрения, отражающегося на стабильности системы отношений к окружающей действительности и самому себе. Немаловажны и общекультурные знания [2, с. 88].

Высокоразвитые гностические способности характеризуются нестандартностью в способах усвоения принципов саморазвития и самоконтроля, скоростью и творческим отношением к научным методам исследования проблемы с целью принятия целесообразных решений. Знания и умения, которые способствуют развитию собственной познавательной деятельности, становятся значительной составляющей гностического компонента.

В гностический компонент включены: система знаний о сущности, структуре, функциях художественного проектирования; знание методов и приемов процесса художественного проектирования и их самоанализ с точки зрения их эффективности – неэффективности; креативность; высокий интеллект [9, с. 15].

Решение поставленных задач гностического компонента требовало от обучающихся проявления осознанной инициативы в учебной деятельности, которое определялось проектной деятельностью, в форме проблемных ситуаций. Проектная деятельность проявлялась в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях. При формировании гностического компонента использовались следующие принципы: последовательности, наглядности, творческой активности и самостоятельности, креативности, интеграции технического и художественного образования. Комплексное применение этих принципов позволяет рассматривать их как единство противоположностей и избежать эклектичности их восприятия.

Принцип последовательности воплощается в нашем исследовании посредством последовательной системы авторских творческих работ и проектов обучающихся. Способность воображения является условием и формой творчества и восприятия. Результатом становится художественный проект [9, с. 50].

Таким образом, механизмом, реализующим развитие и становление профессиональных качеств дизайнеров в процессе обучения и становится художественный проект. Подчиняясь обусловленным планирующим органам, проект выступает как элемент системы управления учебным процессом.

Принцип наглядности представляет собой процессы анализа самостоятельных частей художественного объекта и их синтеза в объемном моделировании. Суть этого принципа состоит в том, что форма художественного проекта органически связана с содержанием и определяется им, а содержание проявляется лишь в определенной форме.

Противопоставление содержания и формы характерно, прежде всего, для этапа творчества, т.е. для их взаимного, обоюдного становления, когда дизайнер осмысливает то, что хочет выразить в проекте и ищет для этого адекватные средства [8, с. 209]. В законченном же художественном объекте форма и содержание непременно должны составлять неразрывное, находящееся в гармонии единство, чему способствует объемное моделирование и визуализация.

Выявление личностного потенциала будущих дизайнеров, творческого отношения к учебному процессу, инициативности и самостоятельности в управлении собственной художественно-проектной деятельностью является основной целью принципа творческой активности и самостоятельности. Преподаватель стимулирует вариативность проектных решений, творческий эксперимент, поощряет самостоятельность мышления, оставляет контролирующую функцию и ответственность за полученные результаты за самим обучающимся.

Умение находить новое нестандартное решение становится неотъемлемым качеством специалиста-дизайнера. Принцип креативности предполагает ориентацию на развитие творческих способностей методом поиска еще не встречавшихся им ранее способов решения проектных задач. Таким образом происходит формирование новых знаний, умений, навыков художественно-проектной деятельности на базе уже имеющихся.

Принцип интеграции технического и художественного образования обеспечивает обучающимся глубину и устойчивость полученных знаний, развитие и обогащение художественно-проектной деятельности в единстве изобразительного искусства, проектного творчества и теории дизайна. Использование принципа интеграции должно способствовать гармоничному развитию личности обучающегося и свободе в выборе собственной траектории обучения. Необходимость применения этого принципа продиктована сущностью понятия художественно-проектной деятельности дизайнера, включающей в себя утилитарное и эстетическое.

Результативно-рефлексивный компонент готовности будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности включает самоанализ и самооценку ее результатов, при этом критерии оценки эффективности проектирования должны соответствовать заданным целям и задачам.

Большую роль в формировании проектной деятельности играет постановка творческих задач, требующих нестандартного решения при заданных условиях. Все это дает основания для разработки алгоритма, обеспечивающего формирование комплекса методов, заданий и упражнений, направленных на интенсификацию проектирования в решении поставленных задач: способствовать освоению обучающимися деятельности дизайнера в проектной области; развивать познавательную активность обучающихся; воспитывать самостоятельность при решении проектных задач.

Становление специалиста возможно лишь в результате комплексности развития и профессиональной сферы, и личностного роста.

Выводы. Результаты экспериментального исследования дают основание утверждать, что реализация педагогических условий способствует тенденции роста по всем показателям формирования художественно-проектной деятельности. В ходе подготовки обучающиеся экспериментальной группы овладели необходимыми знаниями, умениями и навыками художественно-проектной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин.

Сравнительный анализ результатов эксперимента свидетельствует об эффективности разработанной модели и педагогических условий, обеспечивающих результативность подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке системы работы по обеспечению преемственности в подготовке к художественно-проектной деятельности обучающихся колледжей и будущих дизайнеров образовательных организаций высшего образования; учебно-методического сопровождения профессиональной подготовки будущих дизайнеров на платформе LMS Moodle.

Литература:

1. Филонова, Е.А. Психолого-педагогические условия организации учебного процесса в современной системе образования / Е.А. Филонова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 67-75.
2. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: РИО КГУ, 1988. – 238 с.
3. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
4. Ганин, Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е.А. Ганин. – Режим доступа: // <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>.
5. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. № 1004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_203978/
6. Профессиональный стандарт «Графический дизайнер», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 17 января 2017 г. № 40н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ppt.ru/docs/profstandarts/view/870>
7. Екатеринушкина, А.В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций магистрантов дизайна / А.В. Екатеринушкина // Философия образования. – Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения РАН. – 2018. – № 2 (75). – С. 224-233.
8. Бердник, Т.О. Основы художественного проектирования и эскизной графики: учеб. пособие / Т.О. Бердник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 225 с.
9. Мозгот, В.Г. Формирование художественного вкуса личности / В.Г. Мозгот. – Ростов н/Д.: РГУ, 1992. – 160 с.
10. Муртазина, С.А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров дизайна в процессе изучения дисциплины «История искусств»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Муртазина. – Казань, 2012. – 28 с.
11. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Издательство, 1972. – 365 с.
12. Иконников, А.Ф. Функция, форма, образ в архитектуре / А.Ф. Иконников. – М.: Стройиздат, 1986. – 240 с.

Педагогика

УДК: 371

старший преподаватель кафедры педагогики Газизова Татьяна Владиславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

профессор кафедры физического воспитания Лукин Юрий Леонидович

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ФИЗКУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обозначена необходимость осмысления проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках физической культуры в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. In the article the necessity of comprehension of the problem of formation of communicative universal educational actions at lessons of physical culture in primary school is designated.

Keywords: communicative universal educational actions, Federal state educational standard.

Введение. Инновации в образовательном пространстве современной школы связаны с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта, отличительной характеристикой которого является определение в качестве образовательного результата сформированность универсальных учебных действий обучающихся.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что в на сегодняшний день особо принципиальным является формирование коммуникативных качеств личности человека, способного принимать самостоятельные решения, быть ответственным за эти решения, за свою точку зрения, способного налаживать отношения сотрудничества с окружающими его людьми.

Изложение основного материала статьи. Обучение в начальной школе является базой для дальнейшего развития личности, в этой связи организация образовательного процесса на начальной ступени образования имеет особую значимость, особенно важным нам представляется, формирование таких качеств обучающихся, которые позволяют им в будущем коммуницировать без особых проблем и быть успешными не только в учебной деятельности, а и в повседневной жизни.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта сформированность коммуникативных универсальных учебных действий, наряду с познавательными и регулятивными, является одним из важнейших образовательных результатов выпускников начальной школы [10].

Обратившись к анализу теоретических источников по вопросам формирования универсальных учебных действий, мы изучили теорию учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), концепцию поэтапного формирования учебных действий (Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин). Мы считаем, что немаловажное значение в этой связи представляют исследования А.Г. Асмолова, в которых им характеризуется понятие «универсальные учебные действия», обосновывается их классификация, раскрываются структурные компоненты и способы формирования универсальных учебных действий [1].

Изучая теоретические основы проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий необходимо акцентировать внимание на характеристике понятий «коммуникация», «общение». Коммуникация в широком смысле характеризуется как социальное взаимодействие, которое включает в себя потребность в общении; владение разнообразными средствами общения; позитивное отношение к процессу взаимодействия; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника. В связи с этим коммуникативные действия условно представлены в составе трех групп: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как сотрудничество и коммуникация как условие интериоризации.

Общение описывается учеными как основополагающий канал для коммуникации, который способствует социализации и оказывает мощное влияние на формирование личности ребенка. (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Брушлинский).

Общение как процесс представляет исследовательский интерес с достаточно разных позиций, в частности ими предлагаются различные модели и способы его организации, общение изучается многоаспектно и всесторонне. Однако, все исследователи сходятся во мнениях, что это непростое, в какой то степени феноменальное явление, в основе которого лежит потребность человека во взаимодействии с другими людьми, в создании чего-либо совместного.

Обозначим некоторые специфические характеристики формирования коммуникативных УУД младших школьников: необходимость обеспечения преемственности, начиная с этапа дошкольного детства; учет проблем, возникающих при адаптации младших школьников к началу обучения в школе, работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий должна вестись в совокупности с формированием других метапредметных умений; необходимо осуществлять адекватное сочетание учебной и внеучебной деятельности; разработка и реализация комплекса заданий, направленных на формирование умений ребенка коммуницировать, планировать свои действия, прогнозировать и оценивать результат общения, а также корректировать свои действия и действия других субъектов коммуникации с учетом актуальных и возможных ближайших достижений.

Основной акцент при формировании коммуникативных универсальных учебных действий направлен на поиск педагогом начальных классов педагогических условий, обеспечивающих овладение обучающимися коммуникативной компетентностью. Предметом нашего исследования является определение таких условий при преподавании физической культуры в начальной школе.

Универсальные учебные действия коммуникативного блока занимают особое место в общей системе УУД. Во-первых, главной в активной мыслительной деятельности учащихся является способность адекватно воспринимать информацию и передавать ее другим. Следовательно, формирование умений коммуникации, на наш взгляд, должно стать первостепенной задачей учителя начальных классов. Кроме того, данные умения особенно существенными становятся в условиях организации разных видов сотрудничества между учащимися, без чего невозможно сформировать личностные, регулятивные и сами коммуникативные умения. Учащийся готовится сотрудничать в социуме, приобретает умения вступать в диалог, принимать участие в совместном обсуждении проблем, обосновывать собственные высказывания, точно формулировать свои идеи, принимать мнения других людей. Это требует от учащихся умений взаимодействовать, организовывать собственную деятельность и деятельность других.

Содержание и способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности ребёнка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношений к себе. Собственно поэтому особое внимание в концепции развития универсальных учебных действий предоставляется становлению коммуникативных универсальных учебных действий.

Содержательным наполнением коммуникативных УУД в начальной школе является: умение договариваться, находить общее решение практической задачи даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах; умение не просто высказывать, но и аргументировать своё предложение, умение и убеждать, и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Преподавание физической культуры долгое время было направлено исключительно на развитие физических качеств обучающихся, соответственно потенциал уроков физической культуры в формировании универсальных учебных действий, по нашему мнению, не был использован в полном объеме. В частности, такие исследователи, как: Ю.М. Николаев, С.В. Дмитриев, Н.Н. Пономарев, А.П. Матвеев обозначили в своих

исследованиях наметившуюся в последнее время тенденцию к смещению приоритетов в понимании физической культуры с соматопсихического на социокультурный в человеке, не уменьшая их равноценной значимости.

В соответствии с требованиями современного стандарта, разрабатываемые в каждом общеобразовательном учреждении программы отдельных учебных предметов должны содержать предметные и метапредметные, личностные результаты освоения конкретных учебных предметов, обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной общей образовательной программы начального общего образования.

Наш исследовательский интерес направлен на выявление потенциала уроков физической культуры и возможности обеспечения на них педагогических условий формирования коммуникативных УУД.

С момента введения ФГОС НОО в имеющихся программах по физической культуре для начального общего образования универсальные учебные действия представлены как результат обучения, диагностируются показатели сформированности двигательных умений, навыков и уровень физической подготовленности.

В связи с этим нам необходимо определить наиболее оптимальные педагогические условия формирования коммуникативных УУД на уроках физической культуры.

Мы предполагаем, что для формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках физической культуры необходимо обеспечение следующих педагогических условий:

- обогащение содержания образования посредством специальных заданий, направленных на организацию учебного сотрудничества младших школьников на уроках физической культуры;
- использование системы методических приемов, направленных на формирование коммуникативных УУД;
- организация рефлексии в коммуникации с другими обучающимися.

Так, например, в педагогическом терминологическом словаре: образовательная среда - это часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

Н.М. Борытко, доктор педагогических наук, профессор, заведующий научно-исследовательским центром современных проблем воспитания считает, что в общем случае под средой в педагогике понимается совокупность окружающих человека общественных, материальных и духовных условий его существования и деятельности [3].

Образовательная среда должна, в соответствии с индивидуальными особенностями, способствовать раскрытию еще не проявившихся интересов и способностей личности обучающегося, развитию уже проявившихся способностей во всех сферах психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной). Педагог, знающий о роли среды в воспитании, придает наиважнейшее значение усилению ее воспитывающего влияния. Погружение в образовательную среду призвано способствовать осознанию обучающимися своей неповторимости, оригинальности, непохожести на других, раскрытию и признанию различных групп способностей, саморазвитию, личностному становлению. Особенно важным является формирование субъектных качеств личности, её самоутверждение и стремление к самосовершенствованию.

Мы считаем, что эффективность данного условия обеспечивается следующими способами: личностно ориентированной позицией педагога, «помогающими» отношениями в диаде «учитель-ученик» – уникальным и динамическим процессом, посредством которого один человек помогает другому использовать его внутренние ресурсы для того, чтобы расти в позитивном направлении, актуализируя собственный индивидуальный потенциал; диалоговыми формами работы с учащимися: беседа и её виды, дискуссия (и другие дискуссионные формы работы), обмен мнениями, тематические встречи. Соблюдение этих принципов делает возможным формировать образовательную среду от образовательных потребностей самих школьников.

При этом в формировании образовательной среды начальной школы по требованиям ФГОС НОО важна организация диалога, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных традиционным, использование в современных российских условиях всего арсенала педагогических идей прошлого, настоящего и будущего.

Таким образом, при обеспечении этого условия мы делаем акцент на такие компоненты образовательной среды, как: отбор содержания образования, выбор способов деятельности и стиль взаимоотношений младших школьников. Отбор содержания образования предполагает включение как традиционно необходимых компетенций, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.

Таким образом, мы предлагаем обогащать содержание образования путем предложения заданий, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Основными ориентирами для выбора приемов формирования коммуникативных УУД младших школьников на уроках физической культуры являются: умение вступать в диалог; способность работать и взаимодействовать в группе. Безусловно, важнейшую роль в формировании коммуникативных учебных действий младшего школьника играет овладение им средствами монологической речи: умениями свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений; соблюдением логики передаваемой информации, поскольку важнейшим фактором становления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике [11].

Другим значимым компонентом коммуникативных универсальных учебных действий является, по мнению И.Б. Барахоевой, умение задавать вопросы [2].

Выбор методических приемов формирования коммуникативных универсальных учебных действий невозможно без систематического использования на уроках физической культуры общения обучающихся между собой. Именно дискуссия помогает ребёнку сформировать свою точку зрения, отличить её от других точек зрения, а также скоординировать разные точки зрения для достижения общей цели. Например, на уроках физической культуры возможно организовать диалог между учащимися, каким образом эффективнее выполнить двигательное действие: как дальше или выше прыгнуть, при каких условиях это возможно.

При выполнении упражнения по определенному алгоритму, можно дать инструкцию не в полном объеме и предложить обучающимся дополнить ее, обсудив совместно, чего не хватает в пояснении учителя. Также возможно предложить младшим школьникам прием моделирования, при котором им необходимо выполнить схему расстановки игроков на поле, или оформить в виде схемы или таблицы правила здорового образа жизни.

В широком практическом смысле рефлексия рассматривается как способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и представляет собой необходимую составную часть развитого интеллекта.

Долгое время понятие рефлексии оперировала только философия. С начала XX века особый интерес к данной проблеме проявили психологи: в 20-е 30-е годы появилась идея выделить исследования по рефлексии и самопознанию в особую отрасль психологии и назвать её психологией рефлексии. В большинстве разработок проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех направлениях: при изучении мышления, самосознания личности, а также процессов коммуникации и кооперации определяют проблему развития мышления и значимость рефлексивных процессов. В 70-80-е годы изучению особенностей рефлексии в педагогике посвящены психолого-педагогические исследования Ю.Н. Кулюткина, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.С. Сухобоской. Объектом этих исследований является рефлексия, проявляющаяся в индивидуальной мыслительной деятельности человека. В 80-е годы рефлексия входит в понятийный аппарат педагогической науки как метод осмысления педагогической науки в целом. Одновременно в зарубежной педагогике ведутся разработки стратегий, технологий, приемов, усиливающих рефлексивные процессы. Особое значение для педагогической науки и для нашего исследования имеют следующие положения: положение о субъектности учения (Ю.Н. Кулюткин); рассмотрение рефлексивных процессов как механизмов самосознания (И.С. Кон, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобоская); теоретико-экспериментальные исследования рефлексивной организации мышления на теоретическом уровне (И.С. Ладенко, И.Н. Семенов); положение о метакогнитивизме в психологии и педагогике (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский); исследования в области интеллекта (М.А. Холодная).

Таким образом, рефлексия – это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации и к самоуправлению. Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше рефлексивных моделей (способов) содержит личностный тезаурус человека, тем больше возможностей для развития и саморазвития обретает личность. Рефлексивные способности – это те, которые обеспечивают условия для саморазвития и самокоррекции, влияя в целом на развитие личности и её отношения с миром.

Основной целью этапа рефлексии деятельности на уроке является осознание учащимися метода преодоления затруднений и самооценка ими результатов своей коррекционной (а в случае, если ошибок не было, самостоятельной) деятельности.

Для реализации этой цели учащиеся: уточняют алгоритм исправления ошибок; называют способы действий, вызвавшие затруднение; фиксируют степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности; оценивают собственную деятельность на уроке; намечают цели последующей деятельности; в соответствии с результатами деятельности на уроке согласовывают домашнее задание (с элементами выбора, творчества).

Главным моментом рефлексивного управления является постановка учащегося в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению.

Процедуры рефлексии позволяют осуществить переход от обучения осознанному учению, к самоуправлению учебно-познавательной деятельностью. Процесс рефлексии технологичен и осуществляется в виде последовательных шагов: действие, осмысление действия, совершенствование действия, снова действие и так далее.

Возможно предложить обучающимся ведение специальных дневников, в которых они фиксируют свои результаты: частота заболеваний, данные физической подготовки при выполнении тестов на уроках физической культуры, делать это необходимо в начале и в конце года, сравнивая и анализируя полученные данные.

Выводы. Таким образом, мы обосновали педагогические условия формирования коммуникативных УУД младших школьников на уроках физической культуры. Реализация этих условий планируется в процессе осуществления опытно-экспериментальной работы.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как спроектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.: под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Барахоева, И.Б. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе познавательной деятельности с применением регионального учебно-методического комплекта / И.Б. Барахоева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8. – С. 433-437.
3. Борытко, Н.М. Теория обучения: учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2006. – 72 с.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Игумнова, Е.А. Формирование у учащихся умения задавать вопросы, стимулирующие мышление / Е.А. Игумнова // Биология в школе. – 2015. – № 3. – С. 33-39.
6. Кулюткин, Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю.Н. Кулюткин. – Санкт Петербург: СПбАППО, 2002. – 48 с.
7. Попова, А.А. Универсальные учебные действия в начальном образовании: монография / Попова А.А., Титаренко Н.Н., Махмутова Л.Г. – Челябинск: ООО «Фотохудожник», 2011. – 147 с.
8. Трофимчук, Е.А. Формирование и оценка коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уровне начального общего образования / Е.А. Трофимчук // Феномен человека. - 2015. С. 293-296.
9. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий. – Москва, 1975. - 170 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва: Просвещение, 2010. – 342 с.

УДК 378.147:004.8

доктор педагогических наук, профессор Галустов Амбарцум Робертович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

кандидат педагогических наук, доцент Зеленко Григорий Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

доктор педагогических наук, профессор Зеленко Наталия Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМ ПРОИЗВОДСТВЕ

Аннотация. В статье обоснована актуальность ознакомления школьников с цифровыми технологиями; раскрыта роль образовательной среды и учебных предметов; определена значимость предметной области «Технология»; выявлены ключевые проблемы ознакомления школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве (мотивация, материальная база, социальное партнёрство, подготовка педагогов); обобщен опыт подготовки будущих педагогов к ознакомлению школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве.

Ключевые слова: технологическое образование, цифровые технологии, сельскохозяйственное производство, подготовка педагога, подготовка школьников.

Annotation. The article substantiates the relevance of educating schoolchildren about digital technologies; The role of the educational environment and subjects has been revealed; The importance of the "Technology" domain has been determined. Key problems of educating schoolchildren about the use of digital technologies in agricultural production (motivation, material base, social partnership, training of teachers) have been identified; the experience of preparing future teachers to familiarize students with the use of digital technologies in agricultural production has been summarized.

Keywords: technology education, digital technologies, agricultural production, teacher training, schoolchildren's training.

Печатается при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований по проекту № 18-413-230009 р_а «Концептуальные основы ознакомления школьников Краснодарского края с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве»

Введение. Интенсивное внедрение цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве обещает превратить данную отрасль в высокотехнологичный бизнес. По мнению специалистов, использование цифровых технологий позволит вдвое увеличить производительность сельхозпредприятий, сократить расходы [9].

В этом контексте на сегодняшний день в качестве наиболее острой и актуальной обозначена проблема формирования трудовых ресурсов, готовых к применению цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве [9, 10]. Важная роль в этом отводится общеобразовательной школе.

Изложение основного материала статьи. На ознакомление с цифровыми технологиями, используемыми в сельскохозяйственном производстве, в той или иной мере могут и должны быть ориентированы все учебные дисциплины. Современные цифровые образовательные ресурсы позволяют учителю и обучающимся на уроках физики, химии, биологии, информатики и т.д. использовать виртуальные и цифровые лаборатории, тренажёры, мультимедийные и интерактивные приложения, интернет-ресурсы для проведения широкого спектра исследований и формирования соответствующих метапредметных компетенций.

Наиболее значимая роль в ознакомлении школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве, на наш взгляд, принадлежит технологическому образованию как важнейшему элементу общего образования, ориентированному на формирование умений применять на практике знания основ наук, осваивать общие принципы и конкретные навыки преобразующей деятельности человека, различные формы информационной и материальной культуры, а также создавать новые продукты и услуги [1, 2, 5, 6]. Именно предметная область «Технология» позволяет устранить междисциплинарные барьеры, увидеть взаимосвязь учебных предметов, их значение в жизни и будущей трудовой деятельности.

Ориентация образования на использование цифровых технологий в практико-ориентированной сельскохозяйственной деятельности предполагает тесное взаимодействие учебных предметов; наличие в учебных планах интегративных учебных предметов и курсов по выбору обучающихся, систематизирующих знания по информатике, биологии и сельскохозяйственным технологиям; выполнение интегративных учебных проектов в условиях учебно-производственных бригад и агролабораторий. Примером такой интеграции может служить модульная рабочая программа основного общего образования «Геоинформационные технологии» (авторы Быстров А.Ю., Фоминых А.А.) по предмету «Технология», направленная на формирование устойчивой связи между информационным и технологическим направлениями на основе реальных пространственных данных, таких как аэрофотосъёмка, космическая съёмка, векторные карты и др. Предполагается, что обучающиеся смогут начать использовать навигационные сервисы, космические снимки, электронные карты, собирать данные об объектах на местности, создавать 3D-объекты местности, реализовывать командные проекты в сфере исследования окружающего мира [7].

К числу ведущих задач решения проблемы ознакомления школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном можно отнести:

1. Создание инновационной инфраструктуры образовательной среды для ознакомления школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве, в том числе: кванториумов, ресурсных центров, технопарков. Их основная функция заключается в интеграции субъектов инновационной деятельности (образовательные организации, инновационно-технологические центры, центры коллективного

пользования, фонды развития, и т.д.), ресурсов и средств, обеспечивающих материально-техническое, финансовое, организационно-методическое, информационное и консультационное обслуживание процессов образования и развития подрастающего поколения. Это обеспечит ознакомление обучающихся с теорией и практикой использования цифровых технологий (автоматики, робототехники, мехатроники и нанотехнологий) в сельскохозяйственном производстве. Как пример – центр цифрового и гуманитарного профилей «Точка Роста» [8].

2. Создание мотивационных условий для обеспечения эффективности образовательного процесса по освоению цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве. На уровне обучающихся мы видим их в ознакомлении школьников с перспективами развития сельского хозяйства, прогнозом специалистов о сферах занятости и динамике потребности в кадрах в аграрных регионах. Проектируя образовательную траекторию, обучающийся должен хорошо представлять содержание компетенций, востребованных в регионе через 5-7 лет.

На уровне образовательных учреждений или педагогов, являющихся носителями информации в области цифровых технологий, следует ставить вопрос об их мотивации к совершенствованию своей квалификации, освоению новых способов ознакомления школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве, созданию индивидуальных методических систем, представлению их на различного рода конкурсах и научно-практических конференциях, освоение новых направлений технологического профиля и использование современных образовательных технологий в системе технологического образования.

3. Развитие форм сетевого взаимодействия образовательных учреждений различных уровней, а также социально-образовательного партнерства образовательных учреждений с высокотехнологичным производством и бизнес- структурами.

Принципиально важно для образования и сотрудничество с агрофирмами и компаниями – лидерами в области высоких технологий. Перспективным является вариант, при котором ресурсы одной образовательной организации, выраженные, например, в форме уникальных образовательных программ или услуг для обучающихся, приумножаются материально-техническими возможностями другой организации.

Партнерство с высокотехнологичным бизнесом позволяет привлекать обучающихся к совместному решению научно-технических проблем, участвовать в производственном процессе. Сотрудничество с высококвалифицированными специалистами в области цифровых технологий создает благоприятные условия для научной коллаборации, обмена знаниями, передачи опыта.

4. Повышение профессионального мастерства учителей и руководителей технических кружков; привлечение молодых специалистов в сферу образования; создание стажировочных площадок, и информационно-методическое обеспечения учебного процесса.

Определенный опыт ознакомления школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве накоплен преподавателями факультета технологии, экономики и дизайна Армавирского государственного педагогического университета. Он представлен единым комплексом, интегрирующим различные сферы деятельности (учебную, учебно-исследовательскую, конструкторскую) преподавателей, студентов и школьников в рамках федеральной инновационной площадки, научных лабораториях, научно-образовательных центрах.

На факультете технологии, экономики и дизайна постоянно действуют воскресная школа «Lego Education» и летний школьный лагерь «RoboChil», где студенты совместно со школьниками занимаются конструированием. Знакомство с цифровыми технологиями и обучение конструированию роботов успешно реализуется с использованием конструкторов LEGO и ТРИК, использующих ресурсы компьютера как универсального устройства для сбора, обработки и представления информации. Особое внимание уделяется конструированию сельскохозяйственных машин и агрегатов.

Другим не менее значимым направлением цифровизации, обладающим огромным научным и творческим потенциалом являются 3D-технологии. В их основе лежит разработка 3D-моделей или прототипирование, предполагающее наличие умений по изготовлению прототипов деталей, узлов изделий или непосредственно изделий. Ознакомление с компьютерной графикой, ориентированно на разработку чертежей деталей, узлов и изделий в целом. В приоритетах моделирование ландшафтного дизайна, сельскохозяйственных машин, зданий и сооружений.

Популярностью у студентов и школьников пользуется цифровая лаборатория физико-химических методов исследования.

Наиболее значимым направлением ознакомления подрастающего поколения с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве мы считаем использование в учебном процессе стендовых моделей и мини-лабораторий. Примером таковых является разработанная совместными усилиями студентов и школьников автономная мини-лаборатория для изучения роста растений в условиях искусственной среды [4]. Она позволяет не только демонстрировать принцип действия и технологические возможности автоматизации сельскохозяйственного производства, но и выполнять мониторинг происходящих процессов: оперативно получать всю необходимую информацию об климатических параметрах теплицы (температура и влажность воздуха, температура и увлажненность почвы, освещенность теплицы). Управление можно осуществлять автономно или удаленно (с помощью телефона или планшета).

Действующая модель может использоваться в условиях образования как стендовое оборудование для демонстрации цифровых технологий в сельском хозяйстве, проведения экспериментальных наблюдений и проектной деятельности.

Должное внимание на факультете технологии, экономики и дизайна уделяется профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических, работников. С этой целью в учебные планы внесены специальные дисциплины, ориентированные на формирование компетенций для работы с цифровыми технологиями; осуществляется повышение квалификации; ежегодно проводятся научно-практические конференции, методологические семинары, мастер-классы и вебинары.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что внесение изменений в содержание технологического образования (включение цифровых технологий), интеграция учебных дисциплин на основе включения в проектную и исследовательскую деятельность, мотивация школьников на сельскохозяйственную деятельность в цифровой среде, развитие материальной базы образовательных учреждений, тесное сотрудничество школ с высокотехнологичным агробизнесом, и подготовка педагогов

позволят не только ознакомить школьников с цифровыми технологиями, но и сформировать у них интерес к IT-профессиям, востребованным в сельском хозяйстве.

Анализ динамики профессиональных интересов учащейся молодежи показывает, что если еще недавно большинство из них склонялось к тому, что сельское хозяйство, особенно в России, — это низкотехнологичный, непрестижный сектор, который точно выбирают «не от хорошей жизни», то в последние годы все чаще молодые люди отмечают в качестве наиболее привлекательных для себя высокотехнологичные IT-компании, которые заботятся об окружающей среде и позволяют улучшать уровень жизни и благосостояния общества.

Литература:

1. Галустов А.Р., Галустов Р.А., Зеленко Н.В. Зеленко Г.Н., Штейнгардт Н.С. Идеи опережающего образования в подготовке учителя технологии // Высшее образование сегодня – 2018. – № 9. – С. 30-35. ISSN 1726-667X
2. Зеленко Г.Н., Галустов Р.А., Зеленко Н.В., Концепция ознакомления школьников с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве. Проект // Технолого-экономическое образование. – Научно-методический журнал. – 2019. – № 11. – С. 4-13. ISSN- 2409-4471
3. Зеленко Г.Н., Богданов В.Н. Голодов Е.А. Ознакомление школьников с применением цифровых технологий в сельском хозяйстве // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – вып. 60. – Ч.3. – 498 с., С. 139-142
4. Зеленко Н.В., Тагун К.В. Автономная мини-лаборатория для изучения роста растений в условиях искусственной среды // Технолого-экономическое образование. – Научно-методический журнал. – 2019. – №.11. – С. 147-151. ISSN- 2409-4471
5. Концепция развития предметной области «Технология» (2-я версия). [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.preobra.ru/news/2950>
6. Махотин Д.А. Развитие технологического образования школьников на переходе к новому технологическому укладу // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 7. – С. 25-40. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-725-40
7. Методические рекомендации по предмету "Технология" для Центра "Точка роста". Геоинформационные технологии. Рабочая программа основного общего образования по предмету «Технология» «Геоинформационные технологии». Авторы: Быстров А.Ю., Фоминых А.А [Электронный ресурс]. – URL: <http://iro23.ru/metodicheskie-rekomendacii-po-predmetu-tehnologiya-dlya-centra-tochka-rosta>
8. Мониторинг состояния технологического образования. Приложение № 1 к письму ГБОУ ИРО Краснодарского края от 2017 № 01-20 [Электронный ресурс]. – URL: <http://iro23.ru/novosti/25042018-111955>
9. Чулок А.А. АПК будущего. Взгляд на сельское хозяйство сквозь призму анализа больших данных [Электронный ресурс] // Агроинвестор. – 2019. – №03. – URL: <https://www.agroinvestor.ru/analytics/article/31304-apk-budushchego/>
10. Novikov A.M. Postindustrialnoe obrazovanie // Post-industrial education. Moscow: Publishing House Jevges; 2008. 136 p. (In Russ.)

Педагогика

УДК: 378.046

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Корнеева Татьяна Владимировна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ростовской области «Ростовское областное училище (колледж) олимпийского резерва» (г. Ростов-на-Дону)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию теоретических основ и практики разработки и реализации образовательной программы профессиональной подготовки магистров «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация». Уровень магистерской подготовки рассматривается авторами статьи как оптимальный для приобретения молодыми педагогами (выпускниками бакалавриата) и уже работающими учителями профессиональных компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. В работе подробно обосновывается практико-ориентированная модель магистерской программы и раскрывается модульная структура учебного плана. Авторами статьи выделены основные характеристики магистерской программы, которые обеспечивают эффективность ее реализации на уровне региональной системы образования и привлекательность для абитуриентов из других регионов Российской Федерации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, магистратура, инклюзивное образование, образовательная программа.

Annotation. The article is devoted to the description of the theoretical foundations and practice of the development and implementation of the educational program for professional training of masters "Inclusive Education and Social and Pedagogical Rehabilitation". The level of master's training is considered by the authors of the article as optimal for the acquisition by young teachers (graduates of the bachelor's degree) and already working teachers of the professional competencies necessary for the implementation of pedagogical activities in the context of inclusive education. The paper substantiates in detail the practice-oriented model of the master's program and reveals the modular structure of the curriculum. The authors of the article highlighted the main characteristics of the master's

program, which ensure the effectiveness of its implementation at the level of the regional education system and attractiveness for applicants from other regions of the Russian Federation.

Keywords: teacher training, master's program, inclusive education, educational program.

Введение. Инклюзия это современная идеология жизнедеятельности общества, которая, безусловно, охватывает все уровни системы образования. Подготовка учителей к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья имеет важное значение для развития современного общества. Поэтому современные учителя должны получать соответствующую профессиональную подготовку, которая сочетает в себе не только начальную подготовку к работе в инклюзивной школе, но и непрерывное обучение и сопровождение собственного профессионального развития в этой сфере. В содержание подготовки учителя на всех уровнях должны быть интегрированы учебные курсы и дисциплины, способствующие формированию готовности будущих учителей осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования [4]. Инклюзивное образование должно быть интегрировано во все курсы подготовки учителей. Современный учитель, должен быть готов не только работать в условиях инклюзии, но и организовать и управлять процессом инклюзивного образования на всех уровнях образовательной системы и во всех типах и видах образовательных организаций. Для работающих учителей, особенно молодых педагогов, важен процесс собственного профессионального развития и совершенствования, что является важным фактором развития инклюзивного образования. Профессиональное развитие в сторону освоения технологий, методик и опыта их применения в инклюзивном классе может быть реализовано на уровне системы дополнительного профессионального образования, а также на уровне обучения в магистратуре. При этом следует отметить, что обучаясь в магистратуре, педагоги начинают более активно заниматься научно-исследовательской деятельностью в сфере теории методики инклюзивного образования. Это в значительной степени повышает качество их работы и позволяет осуществлять инновационную деятельность в своей школе, становясь драйвером ее развития в сторону инклюзивности.

Изложение основного материала статьи. В Южном федеральном университете реализуется образовательная программа магистерской подготовки «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование». Направленность образовательной программы, отражает ее ориентацию на такую область знаний как педагогические науки и специфику подготовки педагогов, готовых работать в условиях инклюзивного образования. По образовательной программе магистратуры «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» ведется подготовка высококвалифицированных педагогов, способных к осуществлению деятельности по проектированию и реализации различных моделей инклюзивного обучения в различных типах и видах образовательных учреждений на всех уровнях отечественной системы образования. Магистранты в ходе обучения приобретают способности определять и анализировать проблемы, связанные с приходом в образовательные организации людей с особыми образовательными потребностями, разрабатывать и реализовывать адаптированные программы обучения, проектировать инклюзивное образовательное пространство [3]. Модель образовательной программы магистратуры «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» является практико-ориентированной и направлена на тесное сотрудничество с Министерством общего и профессионального образования Ростовской области как основным партнером и работодателем. Практико-ориентированная модель образовательной программы магистратуры «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» гармонично сочетает традиционные и инновационные подходы к формированию содержания программы и организации учебного процесса, что обеспечивает профессиональную подготовку специалистов в соответствии с актуальными потребностями региональной сферы образования в целом и инклюзивного образования, в частности; подготовку специалистов, способных оперативно включаться в инновационные процессы такого сектора системы образования как инклюзивного; формирование у обучающихся профессиональных компетенций, согласно требованиям образовательного и профессионального стандартов в условиях, максимально приближенных к реальным условиям функционирования пространства инклюзивного образования на основе системы сетевого взаимодействия университета и инклюзивных образовательных организаций. Магистерская программа соответствует образовательному стандарту [1], опирается на положения разрабатываемой в университете теории и методики инклюзивного образования и ориентирована на формирование у магистрантов определенного спектра трудовых функций, зафиксированных в Профессиональном стандарте «Педагог» [2] и востребованных в организациях, реализующих инклюзивное образование. Все это диктует высокие требования к содержанию программы магистерской подготовки и соответственно отражено в структуре учебного плана, который включает в себя фундаментальное образование, специализированное образование, учебные (научно-исследовательская работа, технологическая (проектно-технологическая) практика) и производственные практики (научно-исследовательская работа, педагогическая практика, преддипломная практика), написание и защиту выпускной квалификационной работы. Структурно магистерская программа содержит следующие блоки: общесистемный, позволяющий развивать системное и педагогическое мышление, дает фундаментальные знания в области организации и реализации инклюзивного образования в стране; блок специализации, который позволяет осваивать знания по профспециализациям обучения людей с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий; блок методологии и технологии проектной деятельности, обеспечивающий освоение теории проектных процессов, механизмов их реализации, инструментов управления и проектной практики (дает опыт и формирует проектные навыки); блок развития инклюзивных компетенций, осваиваемый в ходе прохождения всех видов практик по индивидуальным траекториям; исследовательский блок, направленный на формирование навыков научно-исследовательской работы и подтверждение квалификации. Важное место в процессе магистерской подготовки по данной программе занимает построение системы оценки качества обучения как эффективного инструмента управления качеством образовательного процесса. К ним относятся дифференцированная система оценок по каждому учебному модулю. Магистерская программа с точки зрения позиционирования на рынке образовательных услуг имеет ряд преимуществ и особенностей. Во-первых, высокий уровень подготовки, которая ориентирована на интеграцию науки, инноваций и образования. Установлены тесные контакты с инклюзивными образовательными организациями, центрами инклюзивного образования – потенциальными потребителями выпускников. Наиболее эффективное сотрудничество осуществляется с Министерством общего и профессионального образования Ростовской области, что позволяет через инструмент организации

и проведения совместных мероприятий активно привлекать его сотрудников к реализации образовательного процесса (проектные семинары, творческие мастерские, молодежные школы, мастер-классы). Во-вторых, практико-ориентированность программы. Практика студентов проходит в «реальных» инклюзивных образовательных организациях Ростовской области. Договоры с образовательными организациями – лидерами в реализации инклюзивных практик – открывают перед магистрантами возможности получения специальных профессиональных компетенций по реализации в региональном образовательном пространстве широкого спектра реальных образовательных проектов во время прохождения практик и выполнения научно-исследовательских работ. В-третьих, возможность реализовать индивидуальную образовательную траекторию. Магистранты сами выбирают до одной трети профильных курсов и факультативов. Это позволяет им освоить узкие профессиональные компетенции и получить знания в смежных областях (например, в управлении развитием инклюзивной образовательной организацией). В-четвертых, активная проектно-исследовательская работа. Магистранты в полной мере используют все ресурсы университета как научно-исследовательского центра, а также его партнеров для выполнения проектно-исследовательских работ. Основной особенностью процесса обучения является формирование компетенций командной работы в типичных условиях инклюзивной образовательной организации, участие в реальных командных проектах при прохождении практик в образовательных организациях, специализирующихся в области реализации инклюзивных практик. Нами в 2017-2018 годах был проведен анализ потребности рынка труда в выпускниках данной образовательной программы. В рамках серии проектных семинаров с директорами инклюзивных школ Ростовской области, проводимых кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики ЮФУ при поддержке Министерства общего и профессионального образования Ростовской области в рамках реализации проекта «Базовая инклюзивная школа региона – основа инклюзивного образовательного пространства Юга России» (приказ ЮФУ № 182 от 1 марта 2017 г.), осуществлен мониторинг потребности потенциальных работодателей в выпускниках данной образовательной программы. Около 91% опрошенных директоров инклюзивных школ Ростовской области (253 образовательных организации) заявили о том, что испытывают дефицит специалистов в области организации инклюзивного обучения и реализации адаптированных образовательных программ, а также выразили готовность принять в качестве работодателей выпускников магистратуры, прошедших обучение по программе «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация». Работодатели заявили о необходимости повышения квалификации сотрудников образовательных организаций и готовности направить своих сотрудников для получения образования по данной магистерской программе в рамках целевого приема.

Магистерская программа «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» имеет трудоемкость 120 зачетных единиц и включает все виды аудиторной и самостоятельной работы студентов, практики и контроль качества обучения (срок обучения 2 года). Структура образовательной программы подготовки магистров «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» базируется на следующих принципах: модульный принцип построения содержания образования; принцип повышения фактической открытости магистерской программы для внешних абитуриентов; принцип развития исследовательской компоненты в магистерской программе; принцип вариативности, обеспечивающий возможность построения и реализации индивидуальной образовательной траектории на основе широкого выбора дисциплин и модулей, представленных в программе. Траектория практической подготовки магистрантов синхронизируется с образовательными траекториями, которые определяет магистрант в процессе прохождения дисциплин модулей программы. Структура образовательной программы подготовки магистров «Инклюзивное образование» представлена базовым модулем, который является единым для всех программ направления подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование и модулями, отражающими направленность программы. Базовый модуль образовательной программы «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» включает: *общеуниверситетскую дисциплину (4 з.е.): «Иностранный язык»; общепедагогический модуль (8 з.е.): «Современные проблемы науки и образования»; «Учебная практика: научно-исследовательская работа»; модуль проектной деятельности (5 з.е.): «Проект»; «Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика».* Модули, отражающие направленность образовательной программы «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» представляют собой совокупность нескольких взаимосвязанных дисциплин и практик различного вида и типа. По результатам освоения модуля магистрантами сдается комплексный экзамен. *Профессиональный модуль 1 (18 з.е.): «Нормативно-правовые основы специального и инклюзивного образования»; «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в образовательных организациях»; «Физиология развития ребенка»; «Учебная практика: научно-исследовательская работа».* *Профессиональный модуль 2 (42 з.е.): «Основные направления социально-педагогической реабилитации в образовании»; «Социально-педагогическая реабилитация лиц с ОВЗ в инклюзивном образовании»; «Учебная технологическая (проектно-технологическая) практика»; «Проектирование системы тьюторского сопровождения обучающихся»; «Проектирование процесса обучения в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику»; «Проектирование адаптированных образовательных программ»; «Производственная педагогическая практика»; «Производственная практика: научно-исследовательская работа».* *Модуль университетской академической мобильности (5 з.е.): «Инклюзивный туризм: социализация и реабилитация граждан с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» или «Педагогическая риторика».* *Модуль элективных дисциплин (15 з.е.): «Специальное и инклюзивное образование в современном мире» (он-лайн курс, разработанный ЮФУ) или «Development of Special and Inclusive Education in Russia and Abroad: Traditions and Modernity (Развитие специального и инклюзивного образования в России и за рубежом: традиции и современность) (он-лайн курс на иностранном языке); «Методика планирования воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации» или «Методики и технологии организации образовательной деятельности в условиях инклюзии»; «Производственная практика: научно-исследовательская работа».* *Научно-практический модуль (14 з.е.): «Производственная практика: научно-исследовательская работа»; «Производственная практика: преддипломная практика».* *Модуль государственной итоговой аттестации (9 з.е.): «Подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена»; «Выполнение и защита выпускной квалификационной работы».* *Модуль факультативных дисциплин (3 з.е.): «Основы вожатской деятельности» или «Адаптационная дисциплина: Социальная коммуникация и технологии интеллектуального труда».* В контексте магистерской подготовки по программе целью включенных в учебный план подготовки практик

является контекстуализация компетентностей, полученных обучающимися в реально действующей социальной практике образования. Применение сформированных в ходе теоретической подготовки профессиональных компетенций на практике становится основой для активного участия выпускника в последующем проектировании изменений в работе инклюзивной образовательной организации, ставшей его основным местом работы. Практика магистрантов может быть внешней и внутренней. Внешняя практика проводится там, где имеются педагогические коллективы, работающие в инновационном режиме реализации инклюзивного образования. При этом магистранты получают возможность принять участие в разработке проектных материалов. Внутренняя практика проводится по месту работы магистранта и может называться встроенной. Прохождение такого вида практики возможно, если образовательная организация, где работает магистрант, соответствует требованиям инновационности и инклюзивности, а также имеется согласие опытных педагогов стать супервайзерами практик. Так практика магистранта встраивается в его основную профессиональную деятельность. Научно-исследовательская работа магистранта содержательно взаимосвязана со всеми дисциплинами модулей программы. Содержание научно-исследовательской работы является основным при определении задач формирования исследовательских компетенций магистров. Научно-исследовательская работа представляет собой логическое продолжение теоретической подготовки. Она направлена на углубление знаний, полученных обучающимися в результате освоения практико-ориентированной подготовки в модулях образовательной программы. Основной формой организации научно-исследовательской работы магистрантов является научно-исследовательский семинар с привлечением к его работе сотрудников инклюзивных общеобразовательных школ и представителей Министерства общего и профессионального образования Ростовской области, на котором обсуждаются актуальные кейсы проблем, связанных с реализацией в регионе инклюзивного образования. По результатам работы семинара формируется тематика выпускных квалификационных работ магистрантов. В ходе обучения запланировано выполнение магистрантами командных проектов, тематика которых также согласуется по результатам работы с кейсами заказчика. Такие проекты практико-ориентированы и нацелены на развитие навыков командной работы, планирования и организации проектной работы, составление технических заданий. Научно-образовательный потенциал программы реализуется в формате: подготовки и распространения информационных материалов о содержании и привлекательности программы; взаимодействия с вузами-партнерами; участия в мероприятиях, организуемых Министерством общего и профессионального образования Ростовской области и органами управления образованием муниципалитетов Ростовской области; подготовки и размещения информации о программе на англоязычной версии сайта ЮФУ; подготовки авторских курсов, в том числе и онлайн-курсов, соответствующих современному уровню подготовки педагогических кадров, и учебных пособий, обеспечивающих реализацию данной ООП; использования современных методов и технологий обучения в учебном процессе; выполнения студентами проектов; публикации научных статей с участием студентов в индексируемых журналах; участия преподавателей и студентов в международных научных конференциях; подготовки и проведения научно-образовательных мероприятий всероссийского и международного уровня, в том числе образовательных форумов, молодежных конференций и педагогических школ, посвященных проблемам инклюзивного образования. Содержание данной программы является основой для разработки программы летней школы молодого педагога инклюзивного образования.

Выводы. Залогом высокого качества реализации инклюзивного образования является наличие квалифицированных педагогических кадров с высокой степенью готовности к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют постоянный доступ к системе профессиональной подготовки и педагогической помощи, поддержки в решении поставленных перед ними профессиональных задач на протяжении всей их карьеры. Поэтому подготовка к реализации инклюзии в образовании должна быть включена в качестве одного из основных компонентов системы профессионального образования на всех ее уровнях. Каждый учитель должен быть готов начать свою работу в инклюзивном классе любого состава и организовать эффективную комплексную поддержку учащихся с ограниченными возможностями. В связи с этим следует отметить, что второй уровень высшего образования (магистратура) обладает значительным потенциалом в подготовке педагогических кадров как молодых, так и имеющих опыт педагогической деятельности к реализации инклюзивного образования. Опыт Южного федерального университета по организации магистерской подготовки педагогов по программе «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация» позволил выделить основные характеристики такой подготовки, делающие ее более эффективной. Образовательная программа магистерской подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивных практик характеризуется модульностью построения содержания подготовки, сбалансированностью теоретической и практической подготовки; вариативностью при построении индивидуальных образовательных траекторий; интегративностью в пространство реальной образовательной практики региона; включенностью элементов онлайн-обучения; сетевым взаимодействием и ресурсным обменом, как с работодателями, так и с общественными организациями.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование «от 22 февраля 2018 г. №126. URL:http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 г. № 544н. URL:profstandartpeдагога.рф
3. Ромашевская Е.С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики: монография. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 144 с.
4. Myers, J and Bagree, S (2011) Making Inclusive Education a Reality, Sightsavers policy paper, www.sightsavers.org/in_depth/policy_and_research/education/16079_Sightsavers%20IE%20Policy%20Paper%202011%20-%20FINAL.p

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры лингвистики Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА

Аннотация. Статья посвящена особенностям использования английского юмора. Английский юмор очень увлекательный со всеми его причудами и странными правилами. Англичане много используют юмор, но хочется выяснить, как часто и насколько точно они его используют, и в каких ситуациях; сознательно ли англичане используют юмор или это является просто естественной частью их общения.

Ключевые слова: юмор, англичане, общение, жизнь, стилистические приемы, комический эффект, культура.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the use of English humor. English humor is very fascinating with all its quirks and strange rules. The English use a lot of humor, but I want to find out how often and how accurately they use it, and in what situations; whether the British consciously use humor or it is just a natural part of their communication.

Keywords: humor, English, communication, life, stylistic techniques, comic effect, culture.

Введение. Актуальность темы заключается в том, что юмор является очень важной частью английской культуры и английской повседневной жизни и общения. Существуют различные типы юмора. Иностранцу может быть трудно понять английский юмор, но понимание этого является очень важной частью адаптации к английской культуре. Для тех, кто уезжает в Англию, например, на учебу или работу необходимо понимание английской культуры и юмора, а также того, как юмор проявляется в его различных формах в повседневной жизни и общении на английском языке.

Цель статьи, заключается в том, чтобы изучить стилистические приемы, употребляемые англичанами для достижения комического эффекта, анализировать те выразительные средства, которые они используют, понять английскую культуру и общение, а также юмор, используемый в них.

Задачи, исходящие из поставленной цели:

- выявление факторов, затрудняющих перевод, и исследование их влияния на степень его правильности;
- рассмотрение способов создания комического эффекта на примере художественных произведений.

В качестве основного источника использована книга «Смотря английский» Кейт Фокс, английского социального антрополога. Также использованы некоторые другие книги об английской и британской культурах с разных точек зрения и получения дополнительной информации.

Изложение основного материала статьи. Для тех, кто планирует поездку за границу или, возможно, даже планирует переехать туда, чтобы учиться или работать, очень важно понять культуру страны. Каждая культура различна, и могут быть некоторые вещи, которые очень трудно понять постороннему. Есть много таких вещей в английской культуре, и английское чувство юмора является одним из них.

Углубленное изучение современной Британии очень полезно вообще. Оно рассказывает о британской жизни; о правительстве, работе, религии и развлечениях.

Британцев не следует путать с англичанами. Британцы могут быть англичанами, шотландцами, уэльсцами или североирландцами. Не называйте шотландца, валлийца или североирландца англичанином. Они будут обижены. Стереотипный англичанин обычно изображается как вежливый, неземной, подавленный, тихий, неинтеллектуальный, с чувством юмора и скромный. Он думает, что этот стереотип довольно устарел и правдив в отношении южноанглийского среднего класса. Он продолжает, говорить, что северные англичане имеют тенденцию быть более энергичными и прямыми, в то время как жители Ливерпуля и Ньюкасла почти не считают себя частью Англии. Существуют также значительные культурные различия между севером и югом Англии, причем юг более процветающий, а север беднее [Haigh, 2004: 132].

Люди склонны делать предположения о поведении других на основе понимания мотивов и предположений, которые определяют их собственное поведение. Они известны как культурные стереотипы. Подобно мифам, они часто только частично верны или даже совершенно неверны. Он также считает, что нельзя особо подчеркивать, что мифы и культурные стереотипы являются обобщениями и никогда не соответствуют действительности. Члены разных сообществ придерживаются разных, даже совершенно противоположных стереотипов.

Как сказал Майкл Шарвуд-Смит: быть особенным, иметь отдельную идентичность, значит быть довольно таинственным для посторонних. Некоторые культуры кажутся более загадочными для посторонних, чем другие. Не всегда хорошо вести себя как инсайдер, особенно когда ты знаешь немного. Быть явным аутсайдером может вызвать сочувствие у инсайдеров: они признают вас недостаточным и нуждающимся в помощи. Но, несмотря на риски, связанные с тем, что они кажутся «слишком хорошими» в иностранном языке и культуре, знание о более тонких или менее явно упомянутых аспектах целевой культуры приносит огромные преимущества с точки зрения понимания и ощущения себя как дома в языке [Ronowicz & Yallop, 1999: 46-47].

Посторонние могут считать английский загадочным, поскольку его поведение, особенно юмор, не всегда понимают. Но понимание английского юмора окажется очень полезным. Есть несколько неписанных правил. Эти правила определенно не соблюдаются повсеместно в английском обществе - естественно, есть исключения. Эти неписанные правила являются нормальным и обычным поведением и помогают понять английский юмор [Fox, 2005: 10].

Считается, что юмор характерен для британцев или конкретно для англичан (поскольку существуют также региональные шотландские, ирландские и валлийские чувства юмора). Он включает в себя любовь в «двойном смысле» (слово или фраза, означающие две вещи одновременно, одну «правильную», одну «ненадлежащую» или вульгарную), самокритичность и наслаждение абсурдным и эксцентричным. Большой английский юмор зародился в мюзик-холлах, и сегодня его можно увидеть в выступлениях комиков в рабочих мужских клубах, пантомимах и, прежде всего, на радио и телевидении.

По словам Хейга, британцы любят вести общение легким и юмористическим тоном, даже когда обсуждают серьезные вопросы. Он говорит, что слишком серьезный подход не очень подходит. Согласно

теории Кейт Фокс, серьезность и солидность - это то, чего англичане избегают до самого конца [Haigh, 2004: 138].

То же самое относится к тому, что говорит Хейг о британском народе, «пытающемся всегда держать передний край бодрости», с примером единственно возможного ответа на вопрос «*How are you?*», который звучит как «*I'm fine*». По его словам, самый последний ответ, который захочет получить британец, - это подробный ответ на вопрос [Haigh, 2004: 138].

Теории Хейга и Фокса сильно различаются, но это может быть связано с тем, что Хейг - юрист и предприниматель, а Фокс - социальный антрополог. Хотя Хейг говорит о британцах, а Фокс - только об англичанах, я больше доверяю Фоксу в этом и многих других вопросах. Хейг говорит, что до тех пор, пока вы можете научиться интерпретировать тонкости британского общения и осознать, насколько ирония и юмор укоренены в британском образе действий, сопереживать британцам не сложно. Он также говорит, что следует поддерживать легкое и юмористическое общение с британцами. Вы также должны быть готовы к шуткам и ценить хорошее настроение [Haigh, 2004: 145].

Британцы используют юмор в нескольких целях. В деловых ситуациях вы должны показать, что вы понимаете не только их юмор, но и ценность, чтобы завоевать доверие и уважение ваших британских коллег. Чрезмерной серьезности следует избегать [Haigh, 2004: 148].

По словам Терри Тана, ироничное чувство юмора очень присуще британцам, а у шотландцев, валлийцев и англичан одинаковое, бодрящее, самокритичное чувство юмора. Он также говорит, что вы не должны обижаться, если англичане подшучивают над вами. Если кто-то был намеренно злобным, расистским или грубым, он не стал бы шутить над этим. [Tan, 1999: 45-46].

Это очень верно, поскольку англичане особенно часто смеются над собой и друг над другом. Согласно Salminen & Poutanen, дискуссии с англичанами полны намеков и оттенков значения, что бы это ни значило - возможно, это относится к иронии. Юмор часто используется, в том числе и в переговорах. Юмор часто используется, чтобы покрыть смущающую ситуацию или агрессивность. [Salminen & Poutanen, 1996: 38].

Salminen & Poutanen продолжают, говоря, что юмор является частью вежливости. Было бы плохо говорить о себе, но можно рассказать забавную историю о нелепой ситуации, в которую попал [Salminen & Poutanen, 1996: 39].

Майкс говорит о серьезном юморе здесь, в некоторых источниках шутки сочетаются с английским. Позже Майкс продолжает: «Но хорошее настроение - это не способность описывать вещи в« забавном свете »- то есть делать вид, что вещи - это то, чем они не являются; это способность видеть вещи такими, какие они есть на самом деле, а не такими, какими они притворяются. Юмор не шутка; это просто способ взглянуть на вещи» [Mikes, 1958: 16].

По словам Кейт Фокс, настоящей «определяющей характеристикой» английского юмора является то значение, которое англичане придают юмору, центральное значение юмора в английской культуре и социальных взаимодействиях. «В других культурах есть «время и место» для юмора; это особый, отдельный вид разговора. В английском разговоре всегда присутствует юмор [Fox, 2005: 61].

У англичан есть особое шестое чувство обнаружения иронии. Юмор в английской повседневной жизни может проявляться по-разному; например, это может быть ирония, занижение или самоуничижение. Это может появиться в любой ситуации: в поезде, на работе, в магазине или на улице. Юмор - чрезвычайно важная часть английской повседневной жизни и общения. В то время как в большинстве других культур есть определенное время и место для юмора, в английском общении всегда есть скрытое течение юмора.

Англичане дорожат и ценят свой юмор; это важная часть их культуры, и она присутствует везде. Почти каждый английский разговор включает в себя хотя бы некоторую шутку, подтрунивание, иронию, принижение, юмористическую самокритику, насмешку или даже глупость. Юмор - это естественное выражение эмоций англичан - им не нужно его включать, они не могут его выключить [Fox, 2005: 61-62].

В отличие от людей в других культурах, где обычно есть отдельное время и место для юмора, это естественная состояние англичан. Существует много видов английского юмора.

Полу - юмористический термин, используется для получения преимущества, обычно хитростью или блефом, над другими, особенно в отношении социального или интеллектуального превосходства.

Англичане говорят в общих чертах об основных правилах и ценностях, что требует вежливой фальшивости и юмора. В обоих случаях этикет побеждает истину и разум [Fox, 2005: 57].

В женской беседе изобилуют комплименты и самокритика. Фокс называет это «правилом контркомплимента». Это часто начинается с ритуального обмена комплиментами. Первая строка может быть либо прямым комплиментом, например, «*Oh, I like your new haircut!* - О, мне нравится ваша новая прическа!», либо комбинацией комплимента и самокритичного замечания: «*Your hair looks great; I wish I had gorgeous hair like you – mine's so boring and mousy.* - ваши волосы выглядят великолепно; Хотелось бы, чтобы у меня были такие же великолепные волосы, как и у тебя - у меня такие скучные и бесцветные». Правило встречного комплимента требует, чтобы ответ на любую версию содержал самокритичный отказ и «встречный комплимент», как в «*Oh no! My hair's terrible. It gets so frizzy – I wish I could have it short like you, but I just don't have the bone structure; you've got such good cheekbones.* - О, нем! Мои волосы ужасны. Они вьющиеся - хотелось бы, чтобы они были такими короткими, как у тебя, но у меня просто плохое строение лица; у вас такие приятные скулы». Этому нужно противопоставить еще один комплимент, который побуждает к еще одному самокритичному отрицанию и еще одному встречному комплименту, и поэтому ритуал продолжается [Fox, 2005: 53].

Делая забавные, остроумные, самокритичные высказывания, можно получить социальные «очки» - некоторые англичанки превратили этот вид юмористического самокритики в форму искусства, и в их единоборстве может присутствовать элемент конкурентоспособности [Fox, 2005: 53-54].

Английские мужчины имеют разные способы достижения социальных связей. В то время как английские женщины делают друг другу комплименты, английские мужчины принижают друг друга. Мужская связь - это правило «*Mine's Better Than Yours* - мое лучше, чем твое», как называет это Кейт Фокс. «Мой» может быть чем угодно: марка автомобиля, футбольная команда или сорт пива [Fox, 2005: 54-55].

Правила игры таковы: вы начинаете либо с заявления, хвалящего вас за выбранное «мое», либо с оспаривания чьего-либо утверждения или намека на то, что его «мое» является лучшим. Ваше утверждение всегда будет оспорено, даже если другой человек (или мужчина) тайно с вами согласен или не может не согласиться [Fox, 2005: 55].

Эти обмены могут иногда становиться довольно шумными, в том числе вызывая обзывания и ругань, но всегда присутствует поток юмора. Существует взаимопонимание, что различия во мнениях не следует воспринимать слишком серьезно. Игра состоит из насмешливого гнева, притворного негодования и шуточного поведения. Как бы сильно вы ни относились к своему «моему», вы не должны показывать свои чувства - это всего лишь игра. Любой намек на хвастовство резко осуждается, если только он не сделан «иронично», в такой преувеличенной манере, что его явно считают шуткой [Fox, 2005: 55-56].

Все понимают, что на самом деле победить в игре невозможно. Никто никогда не признает точку зрения другого. Участники просто устают или скучают и меняют тему. Они могут даже жалко качать головой из-за глупости своего противника [Fox, 2005: 56].

У англичан есть особое шестое чувство обнаружения иронии. Юмор в английской повседневной жизни может проявляться по-разному; например, это может быть ирония, занижение или самоуничижение. Это может появиться в любой ситуации: в поезде, на работе, в магазине или на улице. Юмор - чрезвычайно важная часть английской повседневной жизни и общения. В то время как в большинстве других культур есть определенное время и место для юмора, в английском общении всегда есть скрытое течение юмора.

Выводы. Юмор очень часто встречается в английской повседневной жизни, потому что англичане используют его постоянно, независимо от того, когда и где они находятся. В общении на английском всегда есть юмор. В каких ситуациях англичане используют юмор? В английском общении нет особого времени или места для юмора, как во многих других культурах. Они используют его в любой ситуации, так или иначе. Англичанин использует юмор сознательно. Это зависит от ситуации. Англичане в основном даже не понимают, что они делают, например, занижение самооценки. Это просто естественно.

Какие есть типы английского юмора? Существуют различные типы юмора; ирония, занижение, самоуничижение, даже жалобы. Это все тонкости юмора. Влияют ли социальные классы на использование юмора? Основные принципы юмора бесклассовые, но над классовыми различиями часто подшучивают.

Если вы переезжаете в Англию, чтобы учиться или работать, или если вы встречаетесь или работаете с англичанами, очень важно понимать англичан и их культуру, и особенно их использование языка и юмора. Трудно адаптироваться к английской культуре, если вы не можете общаться на английском языке и не понимаете скрытых, невысказанных правил английского поведения. Вы должны знать, что вы можете или не можете сказать в определенных ситуациях, и как вести себя в них. Если вы переезжаете за границу, вам следует как можно раньше изучить культуру. Это даст вам лучшее представление о том, с чем вы столкнетесь в новой культуре, и чего ожидать. В лучшем случае вы полностью избежите культурного шока.

Юмор - очень важная часть английской жизни. Английское чувство юмора иногда бывает трудно понять иностранцам. Это основная часть трудовой жизни - например, если вы не понимаете английское выражение иронии, вам может быть трудно общаться с англичанами и не понимать, что они на самом деле означают. Английское чувство юмора очень важно для иностранца, чтобы понять и оценить. Если вы это сделаете, у вас все получится.

Юмор - это только часть английской культуры, но очень важная.

Английская культура в целом, и особенно английский юмор, очень увлекательна.

Литература:

1. Аверинцев С. О духе времени и чувстве юмора / Новый мир. - М.: Наука, 2001. - №1. - С. 137-140.
2. Барский Л.А. Это просто смешно! Или зеркало кривого королевства / Анекдоты: системный анализ, синтез, классификация. - М.: Х.Г.С., 1992. - 303 с.
3. Кулинич М.А. Лингвокультурология Юмора (на материале английского языка) - Самара, 2005
4. Kate Fox, Watching the English (Смотря английский), 2005 - 428 с.
5. Ronowicz & Yallop, English: One Language, Different Cultures. - 1999
6. Sav Haigh, Twitter - 2004
7. Майкл Шарвуд-Смит. Собрание сочинений - 2003
8. Mikes, Playlist. - 1958
9. Salminen & Poutanen, History - 1996
10. Terpi Tan, Twitter - 1999

Педагогика

УДК: 371

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент 2 курса Тимофеева Анна Дмитриевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ КРАЕМ

Аннотация. В статье рассматриваются методические основы организации мониторинга уровней развития патриотических чувств любви к родному краю в подготовительной группе. С этой целью подобраны критерии и показатели для изучения уровней развития, проведена диагностика детей подготовительной группы, описаны результаты исследования.

Ключевые слова: история, патриотическое воспитание, мониторинг, музей.

Annotation. The article discusses the methodological foundations of the organization of monitoring the levels of Patriotic feelings of love for the native land in the preparatory group. To this end, selected criteria and indicators for the study of levels of development, diagnosis of children of the preparatory group, describes the results of the study.

Keywords: History, Patriotic education, monitoring, Museum.

Введение. История - это могучая и вечная живая сила, которая творит патриота, гражданина. В музее истории Якутска ведущее место занимает поисково-исследовательская работа по сбору материалов об

истории республики. Собранный материал обрабатывается и представляется на тематических экскурсиях. Жизнь и деятельность односельчан является наглядным примером патриотического воспитания [4, с. 90].

Патриотизм – любовь к Родине, преданность ей, ответственность и гордость за нее, желание трудиться на ее благо, беречь и умножать ее богатства – начинает формироваться уже в дошкольном возрасте.

Еще классики педагогики, такие как Я.А. Каменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский в своих трудах поднимали тему патриотического воспитания. Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Е.И. Водовозова считали, что начинать воспитывать у детей патриотизм нужно с дошкольного возраста [3, с. 70].

Изложение основного материала статьи. Патриотизм – это важнейшая ценность, имеющая принципиальное значение. Дошкольный возраст – это время, когда закладывается фундамент воспитания ребенка как личности, когда определяется устойчивое представление о добре и зле, усваиваются правила нравственности и нормы поведения, проявляется собственная воля и характер, выстраиваются взаимоотношения с родителями, друзьями, с окружающими людьми, раскрывается качественное своеобразие творческой индивидуальности ребенка [2, с. 190].

В гражданско-патриотическом воспитании экскурсии играют особую роль, благодаря которой, дошкольники ближе узнают историю своего родного края, культуру своего народа, его обычаи и традиции. Экскурсии расширяют кругозор детей, наглядно демонстрируют достижения техники, строительства, помогают ощутить себя частью природного, культурного и социального пространства [3, с. 250].

Согласно ФГОС ДО, с целью установления уровня познавательного развития, знаний, умений и навыков, предусмотренных программой ДОУ необходимо проводить различные тесты, опросы, анкеты.

Исходя из этого, необходимым условием патриотического воспитания дошкольников является ознакомление с родным краем.

Началом работы по теме опыта стало проведение диагностики по определению исходных уровней знаний детей о ближайшем окружении, культуре и истории нашего края, которая проводилась в форме индивидуальных бесед, наблюдений, игровых ситуаций.

Работа по патриотическому воспитанию посредством ознакомления дошкольников с родным краем охватывает этапы:

I этап – начальный (констатирующий)

На данном этапе была проведена первичная диагностика по выявлению уровня сформированности патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста, проанализирована и методическая литература по теме опыта, разработан перспективный план работы на 2 месяца.

Для выявления уровней патриотического чувства в подготовительной группе нами был использован метод диагностики, выделены критерии, показатели и уровни патриотического развития детей, согласно требованиям программ ДОУ [1, с. 120].

В исследовании приняли участия дети подготовительной группы в количестве 15 человек. Также были разработаны вопросы для беседы, которые позволяют оценить уровень патриотической воспитанности дошкольников. Показателями патриотической воспитанности дошкольников по эмоционально ценностному критерию являлись:

- отсутствие пассивности при ответах;
- эмоционально-ценностное отношение к историческому и духовному наследию своего поселка;
- наличие патриотических чувств к своему родному краю.

Детям предлагалось задание «Нарисуй свой родной край».

Для оценивания уровня применяли балловую систему:

Исходя из ответов детей, по всем заданиям определялся уровень развития нравственно-патриотических чувств и сформированности знаний о родном крае у старших дошкольников:

Высокий уровень. Дети имеют широкие представления о родном крае, их представления носят разносторонний характер; они с удовольствием рассказывают о г. Якутске, памятниках; проявляют активность и познавательный интерес к знакомству с родным краем – задают вопросы, направленные на уточнение и получение новой информации. Проявляют положительное эмоционально-окрашенное отношение к своему родному краю, с интересом рисуют город, могут объяснить, что им нравится в родном крае, с удовольствием рассуждают, что бы они хотели изменить, что бы они хотели сделать, чтобы жизнь была лучше.

Средний уровень. Дети имеют некоторые представления о родном крае – знают ее символику. Самостоятельно рассказывают о г. Якутске, не активно, но с удовольствием могут отвечать на вопросы взрослого, увлекаются отдельными, понравившимися им, эпизодами. Дети проявляют положительное отношение к родному краю, могут рассказать, что им нравится в родном крае, но их отношение недостаточно им осознанно, дошкольники не стремятся предлагать свои идеи по улучшению жизни.

Низкий уровень. Дети имеют достаточно узкие представления о г. Якутске, могут перепутать названия города, не знают символики. На вопросы педагога отвечают односложно и неэмоционально. У дошкольников отсутствуют к изучению жизни родного края, они не интересуются и не задают вопросов о Якутске. Дети этого уровня в целом проявляют свое положительное отношение к г. Якутск.

Исследование показало, 5 детей (33,3%) имеют высокий, 5 детей (33,3%) имеют средний и 5 детей (33,3%) имеют низкий уровень патриотической воспитанности.

Исходя из анализа результатов выполнения заданий, у каждого ребенка сильны те, или иные показатели. Самый высокий общий результат пятерым детям. Они правильно отвечали на поставленные вопросы. У дошкольников отсутствовала пассивность при ответе на вопросы. Было заметно желание познавать историю родного края. Для этих детей характерна активность.

5 детей показали средний уровень. Эти дошкольники правильно отвечали на поставленные вопросы. У них был отмечен средний объем словаря патриотической направленности. Интерес к изучению и пополнению знаний патриотической направленности не устойчив, проявляется под педагогическим и родительским воздействием.

5 дошкольников имеют недостаточный уровень патриотической воспитанности. На большинство вопросов не ответили. У детей данной группы не сформирован интерес и готовность к изучению и пополнению знаний патриотической направленности.

Данные исследования доказывают, что уровень патриотической воспитанности у старших дошкольников требует от педагогов.

II этап – основной (формирующий)

На основном этапе проводилась разработка занятий, воображаемых ситуаций, экспериментирование, составление маршрутов экскурсий, индивидуальных форм работы с детьми по патриотическому воспитанию, корректировка методов и средств достижения поставленных задач.

Каждая неделя соответствовала определенной тематике: 1 неделя – «Моя семья»; 2 неделя – «Мой родной край»; 3 неделя – «Наш родной край – Якутск» и 4 неделя – «Достопримечательности Якутска».

Экскурсия – это методически продуманный показ достопримечательных мест, памятников истории и культуры, в основе которого лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов, а также умелый рассказ о событиях, связанных с ними.

Познавательные экскурсии в детском саду должны стать частью учебно-воспитательной системы образовательного учреждения. Их нужно рассматривать как сильнейшее образовательное и воспитательное средство, позволяющее на практике ознакомить молодое поколение с природным наследием, историей и культурой родного поселка, развивать в детях эстетические чувства, любовь к Родине, отзывчивость к высшим интересам духовности и нравственности.

Экскурсии призваны помочь дошкольникам пережить и осмыслить все, что было в прошлом. Усвоение дошкольниками идеи любви к Родине, ко всему человечеству, привитие общечеловеческих норм нравственности является важнейшим этапом формирования гражданственности, воспитания Гражданина России. Это достигается тогда, когда идеи патриотизма раскрываются перед умом и сердцем воспитанника в ярких, эмоциональных образах, пробуждая в нем чувства сопереживания, благодарности к мужественным борцам за торжество правды, справедливости. В то же время, знания о Родине должны вызывать не только гордость за ее достижения, но и сердечную боль, тревогу, озабоченность решением существующих проблем.

История – это могучая и вечная живая сила, которая творит патриота, гражданина. В музее истории Баягинского наслега ведущее место занимает поисково-исследовательская работа по сбору материалов об истории наслега. Собранный материал обрабатывается и представляется на тематических экскурсиях. Жизнь и деятельность односельчан является наглядным примером патриотического воспитания. За последний год скомплектованы материалы и оформлены экспозиционные выставки музея по следующим темам: «История Баяги», «Великая Отечественная Война», «Дорогами войны», «Наши знаменитые люди», «Достопримечательности Баяги», «Музей-Усадьба братьев Малгиных», «Традиция Баягинского наслега». Изданы книги по материалам музея, как «Будённой колхоз историй тыттан», «Баайаҕалар сэрэи сылларыгар», «Ытык Ийэ» и др. эти книги состоят из ценных архивных документов. Ценные архивные материалы вызывают большой интерес, заставит «посмотреть в глаза» великой войне и сделав частью документально-исторической экскурсии.

В гражданско-патриотическом воспитании экскурсии играют особую роль, благодаря которой, дошкольники ближе узнают историю своего поселка, культуру своего народа, его обычаи и традиции. Экскурсии расширяют кругозор детей, наглядно демонстрируют достижения техники, строительства, помогают ощутить себя частью природного, культурного и социального пространства.

III этап – заключительный (контрольный)

На данном этапе мы систематизировали и обобщили результаты работы, выявили уровень сформированности патриотических чувств у детей дошкольного возраста и проанализировали полученные данные.

С целью выявления эффективности проведенной работы, во время формирующего этапа эксперимента, был проведен контрольный эксперимент по выявлению изменений в уровне патриотической воспитанности детей контрольной и экспериментальной групп.

По итогам проведенного эксперимента мы увидели, что у детей подготовительной группы значительно повысился уровень знаний по патриотической воспитанности, дети стали лучше ориентироваться в символах республики, знают людей, которые прославили родной край, узнают на фотографиях достопримечательности Якутска. Дети закрепили знания об истории родного края, познакомились с достопримечательностями Якутска.

Таким образом, патриотическое воспитание детей является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения. Конечно, начинать работу по патриотическому воспитанию нужно с создания для детей теплой, уютной атмосферы. Каждый день ребенка в детском саду должен быть наполнен радостью, улыбками, добрыми друзьями, веселыми играми. Ведь с воспитания чувства привязанности к родному детскому саду, родной улице, семье начинается формирование того фундамента, на котором будет вырастать более сложное образование – чувство любви к своему Отечеству.

Выводы. На основании глубокого изучения проблемы и анализа научно- методической литературы, мы можем сделать следующие выводы:

1. Патриотизм дошкольника характеризуется желанием ребёнка активно взаимодействовать с близким и понятным ему окружающим миром, проявлением любознательности, сопереживания на деятельностном уровне.

2. Сущность воспитания патриотизма заключается в том, чтобы «завести» у ребенка «внутренний механизм», сформировать отзывчивость, образно мыслящее воображение, изобретательность, находчивость, применяя при этом необходимые средства влияния на эмоционально-чувственную сферу.

3. Воспитание патриотизма успешно осуществляется в процессе познания им родного дома, природы, культурного наследия родного края и эмоционального взаимодействия с окружающими.

4. Воспитание патриотических чувств пронизывает все сферы деятельности ребёнка, при этом акцент делается на воспитании любви к родному дому, природе, культуре своей Родины и чувства сопричастности, привязанности к ним.

5. Педагогическими условиями патриотического воспитания являются: эвристическая предметная среда в детском саду и семье, тесное сотрудничество воспитателей детского сада с членами семьи, подготовленность педагогов и родителей к решению проблем воспитания патриотизма детей.

Литература:

1. Авторизованная «Программа нравственно-патриотического и духовного воспитания дошкольников», Савченко В.И. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013
2. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н.В. Алешина. - М.: ЦГЛ, 2005. - 256 с.

3. Буткевич, В.В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодёжи: учебное пособие для педагогов / В.В. Буткевич. – Минск: НИО, 2007. - 280 с.
4. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет; Автор: Зацепина М.Б. - Мозаика-Синтез, 2010

Педагогика

УДК: 81'233'243:378.091.33-028.22

кандидат педагогических наук Дельви́г Наталья Андреевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
старший преподаватель Иванова Валентина Николаевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
старший преподаватель Петрунина Юлия Викторовна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИМИ ЛИНГВИСТАМИ

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал использования видеоматериалов в процессе работы над развитием навыков иноязычной речемыслительной деятельности. Авторами приводится характеристика таких понятий, как и «беглость и скорость речи», а также анализируются методические особенности каждой из используемых дефиниций.

Описывается алгоритм последовательной постановки учебных задач на основе одной из базовых тем учебной программы по направлению обучения «лингвистика», направленных на достижение конечной цели данного вида учебной деятельности, а именно – стимулирования иноязычных речевых процессов, в значительной степени повышающих качество устного монологического высказывания.

Авторами также приводится разработанная критериальная шкала для оценивания степени сформированности иноязычной речемыслительной деятельности, а также характеристика оценочных параметров, способствующих адекватно определить степень готовности будущих лингвистов к осуществлению устной иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, беглость речи, критериальная шкала, психологический барьер, социокультурная функция.

Annotation. The article deals with the problem of methodological value of using the video in the process of improving the oral monologue speaking skills by means of verbal-minded mechanism activation. The authors demonstrate the meaning of such terms as “verbal-minded motorics”, “speech spontaneity”, “speech fluency” as well as the methodological specialties of each of the definitions used. It provides the characteristics of the academic consequent setting tasks based on one of the major themes included into future linguists training curriculum, their final objective being directed to stimulating foreign-language speaking skills and improving oral monologue communication. The authors also introduce the criteria scale of evaluating the verbal-minded skills level and some estimated parameters contributing to proper defining future linguists readiness to oral foreign-language communication.

Keywords: speech fluency, speech spontaneity, criteria scale, psychological barrier, social cultural function.

Введение. Современная система подготовки специалиста, осуществляющего международную коммуникацию, характеризуется постоянным динамичным поиском путей повышения эффективности способов формирования навыков иноязычной устной речи.

Учитывая специфику обучения будущих лингвистов, к формированию качественных характеристик устной речи предъявляются повышенные требования, таким образом, выпускник языкового вуза должен обладать следующими базовыми компетенциями:

- уметь свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;
- владеть особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения;
- быть готовым преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения.

В полной мере развитию данных компетенций способствует активизация иноязычной речемыслительной деятельности, подразумевающей под собой определенные характеристики, такие как беглость и спонтанность речи, что приближает уровень владения иностранным языком к билингвальному.

Изложение основного материала статьи. В методике преподавания иностранного языка термин «речемыслительная деятельность» трактуется как деятельность, осуществляемая осознанно или подсознательно с использованием информационной опоры, и представляемая в рамках определенного языка с учетом артикуляционной функции (фонетической корректности речи) и сформированности навыков устной речи, реализуемой в условиях отсутствия психологического барьера [5].

В современной науке достаточно большое количество работ посвящено формированию механизма речемыслительной деятельности, которая осуществляется в постоянно меняющихся коммуникативных условиях. Именно поэтому уровень сформированности речемыслительного навыка представляет собой истинный критериальный показатель иноязычной компетенции.

В связи с тем, что данный вид речевой деятельности действительно максимально приближен к языковым реалиям, говорящий может испытывать определенные психологические трудности, вызванные концентрацией эмоционального напряжения, возникающего в момент говорения. Помимо этого, зачастую устная речь осложняется отсутствием возможности составления письменных опор, а алгоритм построения самого высказывания также имеет непредсказуемый характер, хотя и требует связности и грамотности высказываний.

В полной мере реализации данного вида речевой деятельности способствует использование видеоматериалов. Для оптимизации навыка речемыслительной деятельности могут использоваться новостные программы, рекламные ролики, отрывки из художественных фильмов.

Несомненным достоинством использования видеоматериалов в ходе изучения иностранного языка является то, что они помогают студенту окунуться в культурную и языковую среду страны изучаемого языка, в результате чего реализуется и мотивационная функция изучения дисциплины.

В качестве примера, представляется целесообразным привести фрагмент занятия по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения основного иностранного языка», проведенного со студентами 4-го курса, обучающимися по направлению «лингвистика» в Севастопольском государственном университете.

Одним из основных разделов учебного курса является тема “Crime and Punishment” («Преступление и наказание»). Студенты овладевают лексикой по данной теме в ходе работы над отрывком из романа Харпер Ли «Убить пересмешника».

Основанием для выбора данного классического произведения явилось наличие полностью совпадающего с литературным первоисточником художественного фильма, созданного американскими кинематографистами в 1962 году.

При этом, явным достоинством выбранного сюжета с точки зрения методического потенциала является возможность предъявления реальной речевой действительности профессиональной деятельности героя сюжета – адвоката Атикуса Финча. Сюжет также характеризуется возможностью выполнения заданий, составленных с учетом реалий иноязычной культуры и особенностей общения специалистов различного уровня, отражением в аудиосодержании сюжета профессионально-направленной лексики, что также способствует усвоению активных лексических единиц.

Не менее значимым в процессе развития речемыслительной функции выступает и принцип наглядности, который в полной мере реализуется в ходе использования видеоматериалов. В нашем случае, с одной стороны, предоставление наглядной опоры является традиционным методическим приемом, создавая определенные визуальные образы, выстраивающие сюжетную, а соответственно и речевую последовательность. С другой стороны, новизна заключается в том, что визуальная поддержка представляет собой динамичный, быстро меняющийся видеоряд, заставляющий говорящего концентрировать внимание на происходящем и формулировать высказывание в соответствии с происходящим на экране, тем самым, стимулируя речемыслительные процессы.

В рассматриваемом нами случае принцип наглядности реализуется социально-лингвистической направленностью ситуации (т.е. заданной тематикой).

При этом, отрывок для просмотра характеризуется малой продолжительностью (оптимальная длительность – 3-4 мин.), что связано с тем, что данный промежуток времени является чаще всего пределом функционирования произвольного внимания учащихся.

Работа над формированием навыков спонтанной речи происходит в несколько этапов:

1. Подготовительный.
2. Просмотровый.
3. Продуктивный.

На первом этапе работы акцент делается на чтении текста, ознакомлении с содержанием видеосюжета, работе с активными лексическими единицами, учащимся также предлагается устная дискуссия на тему “The Particular Features of the Lawyer’s Profession” (Особенности профессиональной деятельности адвоката).

Преподаватель подбирает эпизоды из фильма, полностью соответствующие содержанию прочитанного.

На просмотровом этапе студент знакомится с речевым поведением героев, интонационными особенностями их речи, что также дает возможность составить более подробную аналитическую характеристику персонажей произведения.

На третьем (продуктивном) этапе студенту предлагается только визуальная опора (просмотр в режиме «немое кино»). Озвучивание происходящего студент осуществляет самостоятельно (преимущественного от 3-го лица). Таким образом, главной задачей говорящего является синхронизация зрительного восприятия и речевого компонента.

Несомненно, этот вид работы возможен только при условии отсутствия у обучаемого психологического барьера.

Таким образом, реализация принципа речемыслительной деятельности и заключается в том, что студенту необходимо «уложиться» в рамки постоянно меняющейся визуальной опоры, в качестве которой используется фрагмент американского художественного фильма “To Kill a Mockingbird”, где совпадение сюжета видеоматериала и изучаемого художественного произведения является важным методическим критерием.

Как и для любого вида учебной деятельности, для контроля над уровнем сформированности механизма речемыслительной деятельности разработана определенная критериальная шкала, включающая определенные компоненты оценивания.

Далее в таблице приведены критериальные параметры оценки уровня сформированности иноязычной речемыслительной деятельности и их характеристика.

Критериальные параметры оценки уровня сформированности речемыслительной деятельности и их характеристика

Критериальный параметр	Характеристика
Совпадение видеоряда представленного сюжета и комментария	Содержательная характеристика, являющаяся тематической основой устного высказывания.
Темп речи	Как правило, за показатель нормального среднего темпа речи принимается 100-120 слов в минуту. Отклонения в сторону употребления большего количества лексических единиц приводит к сложности формирования высказывания, непоследовательности и «сбивчивости». Замедление темпа речи, как правило, приводит к значительному снижению интереса слушающих вплоть до его полного отсутствия у аудитории.
Нарушение правила паузации (наличие/отсутствие пауз между предложениями)	Даже при условии того, что сам говорящий ощущает внутреннюю логическую структуру содержания своего высказывания, неоправданно затянутая паузация или наоборот – полное отсутствие логических речевых остановок, в значительной степени снижают аудитивную функцию высказывания.
Фонетическая корректность	Фонетические упрощения считаются грубой речевой ошибкой, влияющей на содержание смысла высказывания, вплоть до его полного искажения. Эффективная коммуникация не предполагает угадывание слушающим намерения собеседника.
Грамматическая правильность оформления высказывания	Грамматический навык подразумевает совершение речевых действий по выбору модели высказывания в соответствии с поставленной коммуникативной задачей и предполагает правильное оформление речевой единицы любого уровня, служащее одним из условий успешного выполнения речевого задания.

В ходе разработки критериальной шкалы возник вопрос о том, какой из параметров показателей качества речи является приоритетным – ее лексическая и грамматическая корректность (“ассигасу”) или умение бегло донести до слушателя смысл высказывания, при этом допуская грамматическую некорректность построения предложений или фонетическую нечеткость при условии сохранения возможности понимания сказанного (“fluency”).

Правильность речи представляет собой своеобразный механизм языка для освоения которого студенту потребуется:

- овладение фонетическими навыками речи;
- умение строить высказывание без грамматических ошибок;

– способность использовать речь в соответствии с коммуникативной ситуацией, что предполагает соблюдение стиля при формировании высказывания в зависимости от предлагаемой ситуации.

Мнение отечественных и зарубежных методистов по поводу дифференциации понятия «беглость речи» в значительной степени расходятся.

Несомненно, речевые навыки выпускника языкового вуза должны быть сформированы так, чтобы в речи присутствовали оба критерия.

Так, опираясь на определение, предложенное О.Г. Поляковым и Т.Ю. Тормышовой под беглостью речи (т.е. критерием “fluency”) понимается определенный показатель ее качества [4]. При этом беглость не отождествляется с понятием скорость или темп речи. Беглость рассматривается как некоторый индикатор речевой грамотности, близкой к естественной речи носителя языка. А.А. Акишина и О.Е. Коган утверждают, что такой критерий как беглость речи отличается «лексической и грамматической чистотой, ясностью и стилистической адекватностью» [1, с. 120]. Таким образом, определение беглости, предложенное отечественными исследователями, значительно отличается от определения зарубежных методистов, считающих, что в ходе формирования беглости речи наличие языковых «погрешностей» вполне допустимы (Penny Ur, Joan C. Mora) [6; 7].

Скорость отвечает за связность и «течение» речи. При этом, высказывание должно быть сформировано с наименьшим количеством пауз, без неоправданных остановок. Показатель скорости – это не только способность произнести определенное количество синтаксических единиц за определенный промежуток времени, но и умение адекватно реагировать на динамику происходящей ситуации как на фактор, влияющий на скорость формирования и озвучивания мысли.

На наш взгляд, допустимые на этапе тренировки грамматические, лексические и фонетические неточности высказывания в целом не снижают коммуникативной ценности продуцируемого монолога.

Как известно, сама по себе коммуникативная компетенция определяет способность общаться посредством языка, т.е. передавать и принимать информацию, обмениваться мыслями в ходе взаимодействия между коммуникантами, умело применяя систему языковых и речевых норм. В этой связи, говоря о качественном показателе речи, следует учитывать конечную цель коммуникативного процесса.

Формирование механизма иноязычной речемыслительной деятельности подразумевает полное снятие языкового (психологического) барьера.

Известно, что психика человека отвечает за множество процессов и состояний поведения, которые связывают человека с реальной действительностью. В рассматриваемом нами случае речевая деятельность является формой «...активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром» [2, с. 97]. Характер и качественное своеобразие деятельности отражаются в различных ее видах, одним из которых в психологии является речевая.

Речевая деятельность может рассматриваться как совокупность строго согласованных между собой действий. По мнению И.А Зимней, она представляет собой активную, целенаправленную, опосредованную языковую систему, обусловленную ситуацией общения, т.е. иноязычной рецепцией и репродукцией.

Общение становится эффективным во многом благодаря тому, что процесс речевого планирования и продуцирования осуществляется без каких-либо осложнений психологического характера. Именно поэтому

очень важно, чтобы студенты преодолевали «ошибкобоязнь» и становились полноценными языковыми личностями.

Использование методов, представляющих, в некоторой степени, отклонение от классических стандартов обучения (в данном случае речь идет о допустимости совершать речевые ошибки) является вполне оправданным явлением.

Но, даже в этом случае преподаватель не должен играть роль пассивного слушателя. Существует несколько альтернативных вариантов разбора речевых ошибок студента:

1. Преподаватель записывает ошибки за говорящим, что является менее предпочтительным способом (так как любые записи во время ответа студента отвлекают говорящего и порождают психологическую неуверенность).

2. Ведение аудиозаписи (или видеозаписи) ответа с последующим разбором ошибок студента. При аудио или видеовоспроизведении ответа говорящего, большая часть ошибок или речевых недочетов может быть исправлена студентом самостоятельно.

В классической методике речевые отклонения от любой языковой нормы квалифицируются как ошибки. Хотя, вопрос подобных отклонений при условии того, что в итоге они не влияют на понимание сказанного и не искажают смысл высказывания в целом, является спорным, особенно если конечная цель работы заключается в активизации речемыслительного механизма. С точки зрения методики преподавания иностранных языков и психолингвистики ошибки дифференцируются на основании причин, по которым они возникают. Существует ряд ошибок, обусловленных незнанием некоторого аспекта языковой системы. Первая условная категория ошибок имеет устойчивый характер в речи говорящего, в то время как ошибки второй условной категории не характеризуются устойчивым систематическим характером. Кроме того, первый тип ошибок характерен как для устной, так и письменной речи говорящего, как подготовленной, так и неподготовленной речи.

Дело в том, что при автоматизации речемыслительного механизма внимание и контроль над речью со стороны говорящего явно ослабевает, т.е. вторая условная категория ошибок характерна для неподготовленной спонтанной речи и скорее может быть дифференцирована как «оговорки», или «речевые отклонения», т.е. те, которые не имеют постоянного характера.

Речевая деятельность, не имеющая жестко зафиксированной во всех ее конкретных реализациях и деталях программы, определяется как свободная, или спонтанная, т.е. отработку речемыслительного механизма нельзя в полной мере отождествлять с отработкой навыков спонтанной речи.

Таким образом, ошибка представляет собой регулярно повторяющееся в аналогичных ситуациях нарушение языковой нормы, не зависящее от физического или психического состояния человека, а отклонение – это нарушение нормы в спонтанной речи, обусловленное ее ситуативностью и зависимостью от эмоционально-психологического состояния говорящего, не имеющее системного характера и выступающее, соответственно, обязательным признаком спонтанной речи, отражающим ее природу и сущность [3].

Выводы. Периодическое выполнение упражнений, направленных на оптимизацию выработки механизма иноязычной речемыслительной деятельности помогает в дальнейшем свести к минимуму в устной иноязычной речи такие отклонения, как чрезмерное количество самоисправлений говорящего, неточности в употреблении грамматических форм и лексических единиц, оговорки и многочисленные необоснованные повторы. Позитивно на снятие психологического барьера влияет и отсутствие со стороны преподавателя возможности вмешательства в речевой акт студента.

Литература:

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить. Для преподавания русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 2002. – 256 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Лаврова Н.А. О некоторых причинах контаминированных оговорок в речи детей // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – № 8. – 2009. – С. 18-29.
4. Поляков О.Г., Тормышова Т.Ю. Беглость говорения на иностранном языке как лингвометодическая проблема // Язык и культура. – № 4 (28). – 2014. – С. 166-174.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 3rd edition. – Longman, 2001. – 384 p.
6. Joan C. Mora, Margalida V. Ferrer Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts // TESOL Quarterly. – vol. 46 (4). – 2012. – Pp. 610-641.
7. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and theory. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 272 p.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И РЕБЕНКА-ЛОГОПАТА В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы специфики взаимодействия в рамках инклюзивного образования участников образовательного пространства - учителя и ребенка-логопата через диалог; обоснована специфика построения урока-диалога в рамках инклюзивного образования; раскрыта особенность формирования осознанного усвоения знаний детьми-логопатами на уроке-диалоге.

Ключевые слова: ребенок-логопат, инклюзивное образование, диалог.

Annotation. This artikel brings the issues of specific interaction inside inclusive education through the dialog between the participants of the educational area. The participants are a logopath child and a teacher. The specifics of building a dialogue within inclusive education is justified. A particular issue of formation of conscious learning of logopath child during the lesson is disclosed.

Keywords: are logopath child, inclusive education, dialogue.

Введение. Стандарт ФГОС общего начального образования устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным, включающим коммуникативную составляющую, которую можно реализовать в диалоговом и инклюзивном взаимодействии с ребенком-логопатом.

По мнению современных педагогов – исследователей большую роль в реализации диалогических и инклюзивных принципов построения учебного процесса играет педагогика (Н.В. Гавриловец, Ю.З. Гильбухт, В.В. Горшкова, М.С. Каган) и, в частности, отмечается, что развитие диалогической культуры, инклюзивного взаимодействия, подготовленности педагога к диалогу и инклюзии, формирование способностей общения зависит от стремления быть “посвященным Другому”, т.е. от степени диалогизированности его самосознания, которое в процессе проявления и реализации в совместной инклюзивной деятельности с ребенком-логопатом и трансформируется вовне, обращаясь к другим, к себе, к каждому.

Изложение основного материала статьи. В рамках конкретной ситуации диалога важное значение приобретает, с нашей точки зрения, – понимание. При инклюзивном обучении детей-логопатов понимание рассматривается как встречный процесс, успешность которого зависит от точности психологической модели партнера. Нас интересует понимание не только как результат межличностного восприятия, но и как уверенность в адекватности воссозданных представлений и новых понятий.

В процессе познания важное значение имеет последовательное формирование у детей-логопатов целостных, обобщенных, приведенных в систему фундаментальных понятий. Учащиеся овладевают знаниями обязательно в их неразрывной связи между собой, то есть на основе систематизации знаний.

Повышение логической грамотности детей-логопатов в рамках инклюзивного образования и в процессе усвоения ими новых понятий представляет собой особо важную проблему. Логика необходима там, где имеется необходимость привести в порядок эмпирические знания, систематизировать и классифицировать различные понятия, дать им четкое определение. Знание логики развития понятий обеспечивает осознанное усвоение учащимися программного материала. Логика дает возможность получать новые знания без наблюдений или опыта, при помощи размышления, рассуждения, спора, дискуссии, диалога. Новое знание не получается из ничего, а выводится из уже имеющегося опыта. Разумное использование наиболее эффективной диалоговой технологии обучения зависит от специальной психолого-педагогической, логической и методической подготовки педагога. Логическая структура учебного материала – это расположение, разделение учебного материала на несколько частей, законченных в смысловых отношениях. Строгая логичность в изложении связей и отношений; глубокое понимание ранее изученных знаний; показ детям-логопатам логику рассуждения; характер изложения близкий к научному – это все требования, предъявленные к конструированию современного развивающего урока.

Дидактическая система знаний отображена в учебном предмете и определяется логикой науки. Логика учебного предмета строится на фактах, научных понятиях, законах, способах применения теории на практике, глубине и порядке преподавания учебного предмета. Но чем меньше возраст детей-логопатов, чем более выражено речевое нарушение, тем больше сказывается дидактическое преломление, тем больше отстывает и как бы скрывается логика науки.

Под детьми-логопатами мы понимаем учащихся начальной общеобразовательной школы имеющих нарушения речи разной степени выраженности и сочетающие различные вторичные нарушения. Инклюзивное образование занимает активную позицию в современном образовательном поле. И как довольно новое явление имеет ряд аспектов, которые надо изучить и пояснить учителю общеобразовательной школы.

Построение учебного материала урока-диалога с позиции логики позволяет спланировать создание учебных проблемных ситуаций, организовать самостоятельную учебно-поисковую деятельность, способствует формированию у детей-логопатов достаточно глубоких, осознанных знаний, развитию логического, диалогического мышления учащихся. Под функциональным развитием логического, диалогического мышления нами понимается овладение человеком в ходе онтогенеза новыми действиями, а под возрастным – освоение выполнения этих действий последовательно в разных планах: в плане внешней вербальной деятельности с реальными объектами, в воображаемом плане, оперируя наглядными образами, представлениями о соответствующих объектах и явлениях, и в словесно-логическом плане, где реализуется оперирование с знаково-символическими образованиями, с высказываниями и понятиями. Результативность урока во многом зависит от того, насколько глубоко продумана педагогом логическая структура учебного материала. Она может быть различной прежде всего в зависимости от целей урока, от содержания и структуры научных знаний, подлежащих усвоению учащимися.

Основными условиями, обеспечивающими осознанное формирование новых понятий у детей-логопатов в рамках инклюзивного обучения, являются: исследование учащимися под руководством педагога условий происхождения изучаемых понятий, теоретических знаний, широкое использование различных символических и знаковых заместителей реальных предметов, схем, моделей. Использование различных схематических и условных изображений реальных объектов и явлений окружающего мира позволяет детям увидеть взаимосвязи и взаимозависимости явлений, способствует формированию у них рефлексии, наблюдения за своими действиями, связанными с анализом поставленной учебной проблемы и с ее решением в диалоговом взаимодействии.

В процессе конструирования содержательной части урока (его основной этап) педагог, определив цели и задачи урока, выделяет представление и первоначальные понятия, которые должны изучаться, устанавливает внутренние, логические связи между ними и на этой основе выстраивает логическую структуру учебного материала, определяет способы изложения и последовательность его введения в учебный процесс, продумывает организацию диалогового общения. Закрепляясь в словах и словосочетаниях, понятия конденсируют и сохраняют знания, накопленные человечеством, делают их достоянием многих поколений. Понятия являются главным материалом для построения суждений, которые, в свою очередь, лежат в основе любого диалогического общения. Следовательно, понятие можно рассматривать не только как познавательную единицу, но и как единицу, входящую в фундамент интеллектуально-речевой коммуникации в человеческом обществе.

Введение понятий в учебный процесс, как правило, связано с их раскрытием и, следовательно, с рассуждениями, умозаключениями. Учебный материал может излагаться способом дедукции, либо индукции. Логические связи и отношения, лежащие в основе дедуктивного (логического) вывода изучает символическая логика. Возможен и смешанный вариант изложения учебного материала, когда одно понятие (например, неживая природа) вводится дедуктивным путем, а второе (живая природа) – индуктивным. Логическая структура учебного материала тогда приобретает иную схему. Каждый из этих способов изложения учебного материала имеет свои преимущества: индуктивный – позволяет приблизить детей-логопатов к исследовательскому процессу, показать логику эмпирических открытий, привести к обобщению отдельных фактов, научить строить выводы на основании определенного количества фактов; дедуктивный – приобщает детей-логопатов к строгим логическим рассуждениям, учит понимать структуру научного знания, способствует формированию причинно-следственных связей. Дедуктивная логика познания обучает детей-логопатов экономичности мышления, вырабатывает стройность мышления, развивает теоретический склад умственной деятельности, диалогичность мышления. Следует отметить, что для младшего школьного возраста доступнее индуктивный способ – он ближе к их логике познания окружающего мира: накопление фактов и наблюдений, а затем обобщение и выводы. Вместе с тем, на наш взгляд, не исключается и применение способа дедукции на уроках в начальных классах.

Важным в работе над построением логической структуры учебного материала является не только знание понятий (терминов), а путь их получения детьми – логопатами. Посредством логики выстраивания урока, постановки учебной проблемы, специальных вопросов и заданий педагог будит мысль детей-логопатов, заставляет их рассуждать, сопоставлять, учит анализировать, участвовать в диалоге, сравнивать, обобщать и на основе этих умственных действий, приемов строить умозаключения, то есть формирует способность логически, диалогически мыслить. Следовательно, через целенаправленные, тщательно продуманные вопросы, задания, дети-логопаты приобретают не только осознанные, глубокие знания, но и усваивают правила, законы логического и диалогического мышления, методы познания.

Важным условием эффективности процесса обучения на уроках, действенным средством обучения учащихся диалогическому общению является работа педагога над логическим построением учебного материала, использованию диалоговой технологии, которая будет способствовать осознанному усвоению детьми-логопатами в рамках инклюзивного образования научных понятий.

В основе процесса логического познания лежит образование понятий, формирование которых невозможно без развития мыслительной деятельности, без осознания школьниками самого процесса учения, без диалогического взаимодействия на уроке. Осознание обычно происходит, когда нечто озадачивает нас и когда, следовательно, вместо очередного действия мы обдумываем возможные действия. А чтобы обдумать, что же можно предпринять, необходимо усилить степень осознания, происходящего (Ж. Пиаже). В инклюзивном обучении любой урок строится в диалоговой форме. Передача знаний – это процесс непосредственного диалогического общения педагога с ребенком-логопатом. Различают процесс взаимодействий и содержание взаимодействий. Процесс взаимодействий относится к сфере чувств и восприятия, лежащих в основе поведения в группе, что очень важно при инклюзивном образовании. Ряд современных исследователей отмечают, что, если в центре обучения находится развивающая личность ребенка-логопата, то взаимодействие ребенка-логопата с педагогом и с товарищами по группе, как фактор развития личности обучаемого через процесс инклюзивного обучения, должно привлечь внимание исследователей. Под общением в педагогическом процессе понимается взаимодействие, в котором оба субъекта предстают как партнеры с равным статусом, обладающие одинаковыми возможностями для проявления своей индивидуальности и реализации собственной инициативы, что в настоящее время необходимо усвоить и научиться реализовывать в рамках инклюзивного образования.

О педагогическом общении писали многие современные исследователи: А.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, Е.В. Семенова, Г.И. Михалевская и др. Детально эта проблема проанализирована в трудах В.А. Кан-Калика. В частности, он отмечал, что в педагогической деятельности общение является функциональным и профессионально значимым.

Важным педагогическим средством общения, обеспечивающим подлинную человеческую связь, является диалог и инклюзия, развивающий качества диалогичности как социально-психолого-педагогического взаимодействия субъектов современного образования. В нашем исследовании мы рассматриваем личностный уровень диалога, в котором: диалогичность – это свойство личности; диалогизм – это характеристика процесса общения и других социальных процессов; диалогист – это индивид, осознанно и последовательно стремящийся к диалогу; диалогизация общения – это насыщение процесса элементами диалога. Между структурами понятий “инклюзивное обучение” и “диалог” имеется сходство и различие. С точки зрения содержательного наполнения процесса, диалог в инклюзивном обучении позволяет иерархичность отношений ребенка-логопата с педагогом перевести в плоскость партнерства, сотрудничества. И хотя в практической деятельности идея «сотрудничества» еще не получила всеобщего распространения, большинство исследователей склонны считать, что за ней будущее, возможность перехода к инновационной системе обучения. Этого требует социальная сущность человека, поскольку без человеческого общения невозможно формирование и развитие личности.

В структурном плане учебный диалог имеет уровневый характер. Для уровневой классификации диалога могут использоваться несколько оснований. В зависимости от ролевых функций партнеров по диалогу. При таком подходе возможно выделение двух уровней: “педагог – ученик” и “ученик – ученик”. Теоретически нельзя исключать и другие варианты: “педагог – педагог”, “педагог – автор учебной программы (учебника, пособия и т.п.)”. В зависимости от степени активности учащихся в процессе совместной деятельности с педагогом и при решении учебной проблемы. В рамках инклюзивного подхода можно выделить несколько уровней активности учащихся – пассивный, полупассивный, активный, творческий. Возможен и третий подход, в котором как бы объединяются два предыдущих.

Одно из важнейших концепций М.М. Бахтина является принципиальным для рассматриваемой нами проблемы: для возникновения диалога, стало быть, взаимодействия, недостаточно наличия коммуникативной ситуации, характеризующейся присутствием коммуникаторов и объекта их предполагаемого обсуждения.

Выводы. Таким образом, разных ученых объединяет общий взгляд на педагогическую деятельность как содеятельность, неотъемлемой чертой которой выступает диалогичность и инклюзивность. Основное средство взаимосвязи в диалогическое и инклюзивное взаимопонимание выступает способом

взаиморазвития, взаимоутверждения и взаимораскрытия. Следовательно, диалог является высшим, собственно личностным уровнем общения, создающим наиболее благоприятные условия для проявления и развития личности, формирования в учебно-познавательной деятельности осознанных знаний, а готовность и способность выстраивать диалогическое общение – высшим уровнем профессионализма педагога и основным условием формирования межличностных отношений педагога и ученика. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимопознание максимально стимулируют процесс диалогизации отношений педагога и ребенка-логопата в рамках инклюзивного образования. Эти понятия выступают как важнейшие критерии взаимодействия. Их существенными характеристиками являются: стремление к обоюдному изучению, учету интересов, способностей друг друга; достижение взаимного согласия, понимания. Системный подход позволяет педагогу представить свою деятельность как внутренне скоординированную уникальную целостность – систему, взаимодействующую с другими системами типа «человек – человек».

Литература:

1. Демидова, А.П., Зиновьева, В.Н. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы [Текст] // Диалог идей в образовании: традиции и взгляд в будущее: Сборник материалов 1 Всероссийского педагогического форума – Обнинск: МАН «Интеллект будущего» - 176 с.
2. Демидова, А.П., Павлова, О.А. Дети-логопаты в инклюзивном пространстве урока математики [Текст] // Начальная школа. – 2017. - №10. – С. 31-38
3. Демидова, А.П., Прохорова, Е.Б. Особенности диалогического взаимодействия субъектов педагогического общения в рамках ФГОС общего начального образования [Текст] // Всероссийская научно-практическая конференция «Инновационные подходы в современном педагогическом образовании». Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. - 171-177 с.
4. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретические и прикладные аспекты [Текст] / Г.С. Трофимова // Ижевск: УдГУ, 2012 – 116 с.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра; приводятся рекомендации родителям по общению с такими детьми, использование пособий; специфика работы со специалистами, а именно логопедом. Приводятся примеры активизации навыков самообслуживания с помощью авторского пособия Кузнецовой Е.П.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, активизация словаря, формирование навыков самообслуживания, специфика работы с детьми раннего возраста с РАС.

Annotation. This article discusses the features of young children with autism spectrum disorders; recommendations are given to parents on communication with such children, the use of benefits; the specifics of working with specialists, namely a speech therapist. Examples of enhancing self-service skills using the author's manual Kuznetsova E.P.

Keywords: autism spectrum disorder, vocabulary activation, self-care skills formation, specifics of working with young children with ASD.

Введение. Актуальность темы данной статьи определяется тем фактом, что в последнее время заметно возросло количество детей, имеющих искаженное психическое развитие и расстройства аутистического спектра (РАС) в частности. Одним из самых достоверных источников, освещающих вопрос распространённости РАС, является Центр по контролю и профилактике заболеваний США (Center for Disease Control and Prevention, CDC). Согласно исследованию, которое проводилось в 2018 году, в среднем на 59 нейротипичных детей приходится 1 ребенок с расстройствами аутистического спектра, что составляет 1,7% от общего числа детской популяции.

Расстройства аутистического спектра представляют собой диагностическую категорию первазивных, т.е. всепроникающих, расстройств, которые проявляются в аномальном развитии всех областей психики – эмоциональной и интеллектуальной сфере, в нарушениях сенсорики и моторики, внимания, памяти и речи.

Существует две модели диагностики расстройств аутистического спектра: психологическая и медицинская. В сфере диагностики РАС в рамках медицинской модели следует выделить таких отечественных специалистов как В.М. Башина, Н.Л. Горбачевская, Т.П. Клюшник, Н.В. Симашкова. Несмотря на то, что клинико-лабораторные техники диагностики расстройств спектра аутизма позволяют дать представление о патологическом состоянии, они не раскрывают показатели оценивания, критерии, а также отсутствует уровень социального существования, развития и взаимодействия ребенка.

В качестве основного инструментария при клиническом исследовании используется CARS. Данная оценочная шкала может использоваться при выявлении аутистических проявлений у детей от 2 (3) до 15 лет. В ходе проведения обследования отмечается уровень сформированности и особенности моторных функций, желание к контакту с окружающими, способность к подражанию, особенности эмоциональных реакций, использование игровых и неигровых предметов, реакций различной модальности (слуховые, зрительные, тактильные и другие), наличие страхов, а также уровень вербальной и невербальной коммуникации. Нарушения каждой функциональной области оцениваются по 4-бальной шкале, возможные итоговые суммарные оценки могут варьироваться от 15 до 60 баллов. Оцениваются все поведенческие реакции, выходящие за рамки возрастной нормы.

Рейтинговая шкала для оценки аутизма CARS используется лишь как инструмент выделения групп риска по расстройствам аутистического спектра и самостоятельного диагностического значения не имеет.

Изложение основного материала статьи. Дети раннего возраста с аутистическим спектром обучаются и развиваются на дому. Целью таких занятий становится привить социально-бытовые навыки, создать словарный запас и максимально возможно его активизировать. Главное научить детей раннего возраста понимать, принимать и реализовывать простейшие инструкции, выражать свои желания и потребности.

Основной задачей в построении процесса обучения детей младшего возраста с расстройствами аутистического спектра является организация стереотипа «бытового поведения», что позволяет ребенку адаптироваться в знакомых и внешних социальных условиях, а в дальнейшем легче реализовывать полученные знания при изучении окружающего мира (например, времена года, транспорт, продукты питания и т.д.) так как самое главное постепенно подвести его к ситуации взаимодействия с социумом в лице родителей, сверстников.

Желательно чтобы совместно с родителями, логопедом работали невропатолог (он осуществляет подборку препаратов на погашение агрессивного поведения), психолог (он помогает родителям понять, принять и сосуществовать в одном пространстве). Такое общение с разными взрослыми дает представление ребенку раннего возраста видеть и различать в окружении людей не связанных с аутистическим спектром. Ребенок раннего возраста может принимать образцы социального поведения, закреплять навыки самообслуживания и активизации словарного запаса.

И.С. Константиновой были отмечены трудности в произвольной организации поведения раннего возраста с расстройствами аутистического спектра, которые проявляются в отсутствии способности подчинять свое поведение речевой инструкции взрослого, в невозможности реализовывать элементарные целенаправленные действия, самостоятельно выстраивать порядок этих действий. Поведение таких детей ограничивается отдельными операциями, в результате чего опыт взаимодействия ребенка с внешним миром оказывается весьма ограниченным.

Дети раннего возраста с расстройствами аутистического спектра требуют со стороны взрослых определенность, постоянные условия, способы действий, тихий и спокойный голос, умение не вступать в зрительный контакт и придумывать различные задания на тех вещах и действиях, который заинтересовали в данный момент ребенка. Им трудно использовать полученные навыки в новой ситуации. Восприятие фрагментарное, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Дети раннего возраста если и усвоили материал, то воспроизводят его шаблонно, как усвоили без перспективы на будущее и другие ситуации. В своей работе мы обращали внимание на желание самих родителей принять и понять своих детей. Ведь многое зависит от обстановки в доме, родителям требуется не только принять и понять своих детей такими какие они есть, но и учитывать их психо-физические особенности. Родителям приходится или самим по подобию создавать пособия или их приобретать, а также во время показывать ребенка специалистам и посещать коррекционные занятия. Родители должны быть готовы и ремиссиям, когда ребенок отказывается заниматься, не реагирует на стимулы, пособия. Поэтому по нашему наблюдению важно родителям иметь такие пособия дома, которые многофункциональны, не бояться насыщенных пособий. Каждый ребенок с РАС сам выбирает, что и когда ему интересно. Ребенок с РАС должен трогать, щупать, складывать, перебирать и разбирать детали в пособиях, при этом, чем детали мельче, тем по нашим наблюдениям ребенок бережнее относится к пособиям и более устойчивое его внимание на занятиях. Мелкие, но безопасные детали, как правило, вызывают восторг, дети сравнивают их с сокровищами и старательнее работают с ними, а для нас важно развивать мелкую моторику, скоординированность движений которые в дальнейшем помогут активизировать речь и вызвать на желание отвечать на вопросы и в целом говорить. Мы рекомендуем обращать внимание из чего сделаны пособия. Желательно, когда материал разной структуры. Например, различные ткани (фетр, шерстяная ткань, хлопковая ткань, кожаные фрагменты), пуговицы, вывязанные крючком детали, резинка, бусины различного размера, портновская молния, крючки и т.д. Необходимо всегда помнить, что в особенностях развития ребенка с РАС это закливание на мелких деталях и однотипных действиях таких, как перебирание и перекладывание бусин, пуговиц безопасного размера. Ребенок может часами это делать и его сложно переключить на другой вид деятельности. Поэтому при использовании пособий можно использовать повторяющиеся элементы, но в новых сюжетных линиях проводящих ребенка на переключение и активизацию эмоциональной сферы, желанию повторить, произнести для начала звукоподражания, а в дальнейшем простые слова.

Огромную роль играет работа логопеда, чем раньше начнется активизация речи у ребенка раннего возраста с РАС, родителям надо помнить, что при данном нарушении ребенок сложно привыкает к чужим людям и это надо учитывать, помнить, что быстрого эффекта и результативности в работе с детьми РАС ждать не приходится. Главное в работе логопеда активизировать речь, вызвать звукоподражания, создать и активизировать бытовую словарную базу в рамках бытовых ситуаций и только тогда можно осторожно исправлять звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи. В своей работе мы опираемся на различные пособия: пальчиковый театр, картинки символы, книжки-игрушки, игры с помпонами, декоративным стеклом, деревянный конструктор и игры.

Подборка пособий для детей раннего возраста с РАС это сложный процесс: нужно учитывать его пусть минимальную, но заинтересованность, готовность к новому, помнить про ритуалы и использовать их в играх. Ребенок с РАС очень быстро утомляется и это в дальнейшем перерастает в агрессию. Работая с данной категорией детей, мы заметили, что очень сложно подобрать музыкальное сопровождение игры или использовать музыку в качестве привлечения детей с РАС к занятиям, реакция бывает резко отрицательная негативная и это закрепляется и ассоциируется с человеком, который в этот момент присутствует рядом с ребенком, будь то родитель или специалист. Но опять, если буквально на 1-2 минуты пробовать включать музыку, подбирать произведения расслабляющие, интересующие ребенка можно сформировать готовность организма к занятиям. Ведь различные шумы окружают ребенка с РАС, и как правило естественно природного происхождения как журчание воды, шум дождя, пение птиц, городской шум бывает очень интересен и его можно использовать фоном в соответствующих сюжетах игр.

Первоначальное общение с детьми логопед начинает с силы голоса, разговаривая медленно, спокойно, отчетливо, даже как бы завораживающе; лучше использовать конкретные простые понятия, максимально короткие предложения и часто повторяя их; все свои действия логопед интерпретирует. Ни чего из использованного, показанного и обыгранного не должно быть в полной тишине. Лучше как можно часто останавливаться на произнесении звукоподражаний интересных ребенку, простых слов и действий, тем самым стимулируя на произнесение самого ребенка раннего возраста с РАС.

Огромное значение имеет сохранность речевого аппарата и слухового анализатора у ребенка с РАС. Но провоцируя ребенка на звукоподражание можно отрабатывать простейшие артикуляционные упражнения, дыхательную гимнастику и упражнения на развитие фонематического слуха.

Всегда надо помнить про трудности произвольной организации ребенка на занятии – это отсутствие направленного взгляда, непостоянность отклика, невыраженные подражания и огромная зависимость от влияния окружающей действительности на ребенка раннего возраста с РАС.

Главное в работе логопеда активизировать речь, создать словарную базу в рамках бытовых ситуаций и только тогда можно осторожно исправлять звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи.

В своей работе мы предлагаем использовать не только картинки-символы и размещать их по всей квартире, где живет ребенок, но попробовать показать пособия моделирующие данные бытовые условия и в дальнейшем пособия показывающие мир ребенку вне дома, с целью изучения времен года, погоды как ориентир что и когда нужно одевать. Данные пособия можно использовать и как планшеты (с них лучше начинать) и как полноценные книги с множеством деталей. Ведь детям с расстройствами аутистического спектра очень интересны мелкие детали и стереотипные движения, заикленность на выполнении задания. Необходимо помнить, что такие дети с трудом принимают перемены, новых людей, новые пособия, способы выполнения и подачи заданий, неожиданному изменению уже принятого порядка. Дети с трудом отвлекаются и переключаются с ненужного сосредоточения и заикливания – перебирание фасоли, смотрении на процесс стирки белья и т.п. Поэтому мы считаем целесообразным использовать пособия, имитирующие окружающий нас бытовой мир. Например, мы используем успешно пособия, разработанные Кузнецовой Екатериной Петровной, которые не только можно отрабатывать закрепленные навыки ориентации в бытовых условиях (см. рис. 1).



Рисунок 1. Фрагменты пособий для активизации речи детей с РАС (бытовые навыки)

Сильной стороной любого аутичного ребенка раннего возраста, но при обязательном контакте с вами, т.е. вы не вызываете отрицательных эмоций, является его старательность, отличная память и способность усваивать довольно большие объемы информации. Полученные бытовые и учебные навыки устойчивы и прочны. В дальнейшем такой ребенок удобен как старательный ученик. Необходимо обязательно работать над развитием мелкой моторики, коррекцией общей моторной неловкости. Дети раннего возраста с РАС не умеют ориентироваться в книге и листе бумаги, могут очень крепко или вяло удерживать элементы книги и раздаточный дидактический материал. Мы стараемся использовать пособия, к которым можно возвращаться не один год. Ведь каждый ребенок с РАС сам выбирает, что ему нравится и чем можно заинтересовать, например, домашние животные, транспорт и на базе этого можно активизировать словарь, а различные материалы, которые использует Кузнецова Е. П. работают на сенсорную сферу и огромное количество мелких съемных деталей, кармашков позволяют удерживать внимание детей раннего возраста с РАС достаточно долго (см. рис. 2). Одно удовольствие отрабатывать ориентацию в пространстве, цвета, в дальнейшем предлоги.

Можно использовать такого типа пособия долго и с различными коррекционно-педагогическими целями.



Рисунок 2. Фрагменты пособий для обогащения словарного запаса детей с РАС

Необходимо помнить, что речевые расстройства носят системный характер и наблюдается недоразвитие всех компонентов речи. Надо так подбирать пособия, чтобы их было не много и они использовались на протяжении длительного времени. Нам необходимо как можно раньше запустить коммуникативную функцию речи как один из компонентов адаптации и социально – бытовой ориентации ребенка.

Выводы. Таким образом, формирование способности понимать обращенную речь, активизировать речь и в дальнейшем умение пусть аграмматично, но самостоятельно говорить и понимать примитивные инструкции это самая главная цель при работе с детьми раннего возраста с РАС.

Литература:

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Текст] / Э.Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М.: Теревинф, 2009. - 272 с.
2. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс [Текст] / Е.Л. Григоренко: Учебное пособие для студентов. - М.: Практика, 2018. - 280 с.
3. Гринина, Е.С. Современные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра [Текст] / Е.С. Гринина // Инклюзия в образовании. №2 (2), 2016. С. 159-174
4. Манелис, Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейropsychологические механизмы [Текст] / Н.Г. Манелис // Шк. здоровья. - 1999. - N 2. - С. 6-2
5. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), <https://mkb-10.com/>.
6. Natarova, K.A., Semke, A.V., Gutkevich, E.V. Autistic spectrum disorders (clinical-dynamic, regional and family aspect) [Text] – Tomsk: Publishing House «Ivan Fedorov», 2012 – 192 p.

Педагогика

УДК:37.012

доктор педагогических наук, профессор Дони́на Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук Алексеева Ольга Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье предлагается система оценки эффективности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Разработанная система оценки позволяет сравнивать модели учебно-познавательной компетентности, внедряемые в начальной школе, выявлять среди них наиболее эффективные.

Оценка эффективности развития учебно-познавательной компетентности учащихся начальной школы позволяет своевременно корректировать дальнейшее развитие данной компетентности у учащихся на уровне основного общего образования.

Ключевые слова: эффективность, учебно-познавательная компетентность младших школьников, развитие младших школьников.

Annotation. The article proposes a system for evaluating the efficiency of educational and cognitive competence primary school students's development.

Such an assessment system allows to compare the models of educational and cognitive competence in primary school and to identify the most effective ones among them. The efficiency assessment of the development of educational and cognitive competence of primary school students helps to adjust the further development of this competence in children within the period of school education in a timely manner.

Keywords: effectiveness, educational and cognitive competence of primary school students, learning and cognitive competence.

Введение. В соответствии с Федеральным государственным стандартом, начальное общее образование призвано помочь развить способности и компетентности и создать условия для индивидуального развития

каждого ребенка. Среди образовательных результатов одним из важнейших, по мнению И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др., считается учебно-познавательная компетентность, обеспечивающая успешность обучения ребенка в школе. Поэтому в педагогике в настоящее время все больше внимания уделяется проектированию моделей, направленных на развитие учебно-познавательной компетентности учащихся. В то же время результаты международных исследований PISA 2009-2015 г.г. свидетельствуют о слабом владении ключевыми компетентностями даже выпускниками российских школ. Поэтому важно не только начинать как можно раньше развивать учебно-познавательную компетентность учащегося (А.В. Хуторской), но и разработать системы оценки его эффективности.

Изложение основного материала статьи. Под учебно-познавательной компетентностью в педагогической литературе понимается совокупность знаний, умений, навыков, опыта и смысловых ориентаций личности, способность и готовность самостоятельно осуществлять познавательную деятельность [5; 8], владение учащимися самоуправляемой учебно-познавательной деятельностью [2].

Так как учебно-познавательная компетентность формируется и развивается в учебно-познавательной деятельности, выделим на основании анализа работ В.А. Беликова, О.Б. Даутовой, С.В. Росляковой и др. основные характеристики последней:

- цель: реализация потребности учащегося в решении учебно-познавательных проблем и задач;
- субъекты: учащиеся, учитель;
- предмет: факты, объекты, явления, взаимосвязи между ними, законы, закономерности, а также способы деятельности;
- условия: специально созданные, учебные;
- результат: знания и представления, субъективно новые способы деятельности, изменения в поведении учащегося.

Впервые с учебно-познавательную деятельность учащиеся включаются в начальной школе и именно психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста обуславливают сензитивность данного периода для развития учебно-познавательной компетентности [4].

Сформулируем рабочее определение учебно-познавательной компетентности младших школьников как интегративной личностной характеристики учащегося начальной школы, проявляющееся в готовности осознавать личностный смысл и самостоятельно разрешать элементарные познавательные проблемы, возникающие при изучении определенной предметной области при поддержке педагога.

На основании работ И.А. Зимней, Б.Д. Эльконина, А.В. Хуторского и др. можно определить *развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников как количественное и качественное изменения в учебно-познавательной деятельности учащихся под руководством педагога в особых специально создаваемых условиях*. Отметим, что данным изменениям подвержены действия, относящиеся к компонентам учебно-познавательной компетентности учащегося: ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

На основании изучения работ А.Г. Асмолова, О.Б. Даутовой, Т.Ф. Сергеевой, А.В. Хуторского были сформулированы следующие принципы развития учебно-познавательной компетентности младших школьников:

- метапредметности, подразумевающий, что метапредметные образовательные результаты должны выдвигаться в качестве основы содержания образования;
- субъектности, предполагающий, что ученик должен перейти от пассивного освоения образовательного содержания к активному, осмысленному и рефлексивному овладению различными видами деятельности, т.е. стать субъектом обучения;
- диалогичности, заключающийся в том, что образовательный процесс строится как систематически-организуемые диалоги или полилоги между учителем и учащимися. В результате данных диалогов учащиеся учатся обосновывать и интерпретировать различные точки зрения на учебную проблему, совместно находят способ ее разрешения;
- вариативности, ориентирующий педагогов на разработку вариативного содержания образования и педагогических технологий, с учетом потребностей и индивидуальных особенностей учащихся;
- волнообразности, определяющий необходимость проектирования процесса обучения как чередования интеллектуальных нагрузок (различной скорости, продолжительности и интенсивности) с интервалами отдыха.

На наш взгляд, обучение младших школьников, выстроенное на данных принципах будет способствовать развитию учебно-познавательной компетентности детей.

Чтобы проверить выдвинутую гипотезу была разработана система оценки, включающая методы оценки развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, так и критерии, и показатели, позволяющие сравнить его эффективность на разных выборках.

Отдельно стоит остановиться на понятии эффективности, под которой обычно понимается свойство системы или способность включенных в нее субъектов достигать ожидаемого превосходящего ожидания результата с наименьшей затратой времени или усилий.

В педагогике эффективность часто определяется качеством результатов деятельности [6; 7].

Анализируя работы ученых, посвященные определению терминов эффективность можно отметить, что английскими аналогами данного термина являющиеся слова «efficiency» и «effectiveness». Первое понятие относится к оценке использования ресурсов (средств), а второе - к оценке достижения цели (как образа результата). В настоящем исследовании эффективность будет определяться по отношению к достижению результата, прообразом которого является, как известно, цель обучения.

Разработка системы оценки эффективности предполагает разработку критериев, показателей и индикаторов развития учебно-познавательной компетентности учащегося и проведение контрольных диагностик и определение динамики средних показателей в экспериментальных и контрольных выборках за некий промежуток времени, например, за учебный год [3; 6].

Критериями эффективности развития учебно-познавательной компетентности в соответствии со структурой учебно-познавательной компетентности младших школьников являются ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и интегральный [1].

Развитие учебно-познавательной компетентности младших школьников (УПК) оценивается по показателям:

- знание и выполнение логических действий;
- положительное отношение к собственной учебно-познавательной деятельности, отношение к предметной области;
- владение предметными умениями, необходимыми для решения учебно-познавательной задачи;
- владение целеполаганием;
- планирование последовательности действий;
- способность уложиться в отведенное время при выполнении действий;
- адекватность самооценки деятельности;
- самостоятельность выполнения действий;
- самоконтроль деятельности.

В качестве показателей эффективности следует назвать: положительную динамику средних показателей оценки развития соответствующего компонента, превосходящую значения контрольной группы, статистически достоверные сдвиги в динамике показателей развития компонентов учебно-познавательной компетентности, появление у учащихся качественных показателей, свидетельствующих о повышенном уровне развития данного компонента, увеличение в выборке доли учащихся, имеющих повышенный уровень учебно-познавательной компетентности младших школьников.

В качестве примера применения системы оценки эффективности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников приведем сравнение групп учащихся первых и вторых классов по выделенным показателям. В контрольную выборку учащихся вошли младшие школьники первых и вторых классов, в которых обучение осуществлялось по УМК «Школа 2100». Экспериментальная выборка включала учащихся первых и вторых классов, в которых развитие учебно-познавательной компетентности в течение учебного года осуществлялось на основании выделенных выше принципов (метапредметности, субъектности, диалогичности, вариативности, волнообразности).

В качестве методов оценки результатов экспериментальных данных были выбраны определение Т-критерия Уилкоксона, достоверности разности выборочных средних данных (по Н.А. Плохинскому) и U-критерия Манна-Уитни.

Анализ эмпирических значений Т-критерия Уилкоксона в показал, что в экспериментальных группах (первые, вторые классы) произошли структурные статистически достоверные изменения по показателям развития учебно-познавательной компетентности, в то время, как в контрольной выборке преобладали отрицательные сдвиги по показателям ценностно-целевого компонента, а также по интегральному показателю развития УПК (вторые классы). По остальным показателям наблюдалось преобладание положительных сдвигов.

Оценка Т-критерия Уилкоксона в контрольной выборке первоклассников показала, что показатели динамики по ценностно-целевому, операционно-деятельностному и интегральному критериям не достигают нужного уровня значимости ($p < 0,01$), что свидетельствует в пользу развития УПК младших школьников, основанного на вышеозначенных принципах.

При сравнении усредненных показателей развития учебно-познавательной компетентности учащихся в начале учебного года были установлены незначительные различия между экспериментальной и контрольной выборками. Учащиеся выражали положительное отношение к процессу и результату учебно-познавательной деятельности. В то же время ответы детей были слабо осмыслены, самостоятельно указать собственные недочеты в деятельности учащиеся затруднялись.

Определение динамики по всем критериям показало положительный рост по всем показателям. Так динамика средних показателей по интегральному критерию составила 4,0-4,3% в контрольной выборке (вторые классы, первые классы соответственно) и 22,5-30,6% в экспериментальных классах (вторые классы, первые классы соответственно).

В обеих группах достоверно возросли средние показатели когнитивного и операционно-деятельностного компонентов учебно-познавательной компетентности младших школьников. В то же время была отмечена отрицательная динамика по средним показателям развития ценностно-смыслового компонента в контрольной выборке. Сравнение выборочных средних показателей динамики (по Н.А. Плохинскому) позволило выявить положительные сдвиги в развитии всех компонентов учебно-познавательной компетентности учащихся экспериментальной выборки, превышающие показатели контрольной выборки с вероятностью ошибки менее 0,1 %.

Определение U Манна-Уитни в конце эксперимента и его оценка по отношению к стандартным значениям показали достоверность различий по интегральному критерию между экспериментальной и контрольной группами на уровне значимости $p < 0,01$.

Приведенные результаты показывают, что эффективность развития учебно-познавательной компетентности младших школьников с опорой на принципы (метапредметности, субъектности, диалогичности, вариативности, волнообразности) выше, чем при традиционном обучении.

Выводы. На основании анализа экспериментальных данных можно сделать заключение, что развитие учебно-познавательной деятельности учащихся будет эффективным, если оно будет реализовываться в рамках системы, которая будет включать методы оценки ее развития, а также и критерии, и показатели развития учебно-познавательной компетентности младших школьников, базирующиеся на принципах метапредметности, субъектности, диалогичности, вариативности, волнообразности.

Литература:

1. Алексеева О.В. Критерии эффективности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в интеллектуально-художественной деятельности // Педагогическое образование: история, современность, перспективы: Сборник статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы». 2018. – С. 10-14.
2. Воровщиков С.Г. Внутрешкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся / С.Г. Воровщиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 1. — С. 31-40.
3. Донина И.А., Лях Ю.А. Образовательные результаты школьников: подходы, инструментарий, оценка / И.А. Донина, Ю.А.Лях // Педагогический вестник. – Научный журнал: Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «Сибак», 2018. – Вып. 2. - С. 28-31

4. Ефимов О.И., Ефимова В.Л. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи / О.И. Ефимов, В.Л. Ефимова. — М.; СПб.: ДИЛЯ, 2013. — 224 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
6. Лях Ю.А., Дониная И.А., Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя / Ю.А.Лях, И.А. Дониная // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-1. - С. 214-218.
7. Пуденко Т.И. Эффективность деятельности организаций общего образования: смыслы, инструменты оценки, проблемы / Т.И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. — 2015. — № 4 (20). — С. 5-13.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–65.

Педагогика

УДК:373

доктор педагогических наук, профессор Дониная Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, педагог-психолог Поломошнова Светлана Анатольевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Североморская школа полного дня» (г. Североморск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ДЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Аннотация. В представленной работе предпринята попытка анализа образовательной деятельности Русской Православной Церкви в конце XIX начале XX века. В основе работы лежат данные библиографического справочника, составленного сотрудниками издательства Православной Гимназии во имя Преподобного Сергия Радонежского (г. Новосибирск).

В статье содержится информация о законодательной и нормативно-правовой базе образовательной деятельности Русской Православной Церкви, организации учебного процесса в учебных заведениях дореволюционной России.

Ключевые слова: Русская Православная Церковь, духовно-нравственное воспитание, религиозное образование.

Annotation. The presented article analyzes the educational activities of the Russian Orthodox Church in the late 19th and early 20th centuries. The work is based on the data of a bibliographic reference compiled by the staff of the publishing house of the Orthodox Gymnasium in the name of St. Sergey Radonezhsky (Novosibirsk).

The article contains information on the legislative and regulatory framework for the educational activities of the Russian Orthodox Church, the organization of the educational process in educational institutions of pre-revolutionary Russia.

Keywords: Russian Orthodox Church, spiritual and moral education, religious education.

Введение. На современном этапе исторического развития задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость и осмысливается как одна из приоритетных. Это находит отражение в Указе президента от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.», Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. №1666, «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009 г.). Однако существующие в образовательных организациях воспитательные системы не способны разрешить насущный духовный кризис.

Вместе с тем, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения традиционно является одной из точек соприкосновения государства и Русской Православной Церкви. Анализ актуальных общественных потребностей свидетельствует о возрастании социального заказа на духовно-нравственное воспитание школьников, при условии, что одним из субъектов воспитания выступает Русская Православная Церковь. Данная тенденция актуализирует обращение к богатейшему церковно-педагогическому наследию дореволюционной России.

Попытка глобальной систематизации накопленного опыта организации религиозно-нравственного воспитания в указанный исторический период была предпринята в 90-е годы сотрудниками издательства Православной Гимназии во имя Преподобного Сергия Радонежского (г. Новосибирск) [6]. Авторами работы был составлен библиографический справочник, включающий сведения о законодательной и нормативно-правовой базе образовательной деятельности Русской Православной Церкви.

В представленной работе на основе вышеуказанной библиографии предпринята попытка анализа образовательной деятельности Русской Православной Церкви в конце XIX начале XX века.

Изложение основного материала статьи. В дореволюционной России Русская Православная Церковь играла большую роль в развитии народного образования, ее образовательная деятельность в тот период характеризуется широтой затрагиваемых вопросов и высокой динамикой развития [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Рассматривая типы и виды начальных учебных заведений в дореволюционной России можно выделить две группы по ведомственной принадлежности: начальные учебные заведения ведомства Министерства Народного Просвещения и других ведомств и начальные учебные заведения ведомства Святейшего Синода.

К первой группе относились: дворянские институты, лицеи, высшие начальные училища, классы, курсы; гимназии (прогимназии), реальные училища; средние специальные училища разных наименований и

ведомств (кадетские корпуса, учительские семинарии и др.); начальные народные училища Министерства Народного Просвещения (государственные, частные; городские, сельские; уездные, земские, волостные; мужские, женские; одноклассные, двухклассные и др.); низшие общие и специальные школы, курсы, классы разных наименований и ведомств.

Вторая группа включала духовные училища ведомства Святейшего Синода (церковные, приходские, церковно-приходские, епархиальные, миссионерские, синодальные, церковно-учительские и др.), а также низшие и специальные духовные школы ведомства Святейшего Синода (школы грамоты, воскресные, при духовных академиях, семинариях, монастырях, школы церковного пения, паломнические классы и др.) [6, с. 402].

К 1914 году в Российской империи насчитывалось 123745 начальных учебных заведений, из них: 80801 подчиненных ведомству Министерства Народного Просвещения; 2414 подчиненных другим ведомствам; 40530 подчиненных ведомству Святейшего Синода.

Анализ документов конца XIX - начала XX века ведомства Святейшего Синода касающихся образовательной деятельности весьма обширен.

Ряд законодательных актов ограничивался общими указаниями о необходимости открытия учебных заведений, их совершенствования или реорганизации. Так, согласно статьи 14 Устава духовных консисторий (1841 г.) епархиальным правлениям предписывалось заботиться об открытии церковно-приходских школ. Можно также отметить указ императора Николая I (1836 г.) об открытии народных школ при церквях и монастырях, указ 1842 г., повелевавший Министерству государственных имуществ оказывать финансовую помощь открытию приходских школ в своих землях, циркуляр Министерства государственных имуществ 1842 г., предусматривавший преобразование всех действовавших в казенных селениях школ в приходские и др.

Часть законодательных актов раскрывали вопросы финансирования начальных школ ведомства Святейшего Синода. К ним можно отнести распоряжение Министра Народного Просвещения от 26.01.1898г. «Об усилении кредита на нужды начального народного образования», мнения Государственного Совета (16.12.1894 г., 01.01.1896 г., 26.05.1897 г.) «О ежегодном отпуске сумм из средств Государственного Казначейства в ведение Святейшего Синода», Указ Святейшего Синода от 27.06.1888 г. «О содействии монастырей материальными их средствами нуждам церковно-приходских школ», решения уездных земских собраний «Об организации, управлении и финансировании школ Ведомства Православного Исповедания» и др.

Учет выделенных финансовых ассигнований подлежал строгой отчетности, регулируемой определениями Святейшего Синода «Правила расходования и отчетности в кредитах, ассигнуемых на содержание церковно-учительских школ» (08-20.12.1904 г.), «Правила для советов церковно-учительских школ по заведованию денежной и хозяйственной частями сих школ» (10-22.01.1907 г.), определениями и циркулярными отношениями Училищного совета при Святейшем Синоде «О порядке расхода и отчетности сумм, отпускаемых в пособие церковно-приходским школам от казны» (12.06.1887 г.), «О порядке расходования сумм, ассигнуемых Святейшим Синодом на пособия церковно-приходским школам и отчетности в них» (12.06.1887 г.), «О правильном расходовании ассигнуемых на содержание церковно-учительских школ суммах» (17.05.1906 г.) и др. нормативными документами.

Представляют интерес документы, свидетельствующие о выделении государственных и частных ассигнований на строительство церковно-приходских школ и предоставлении им помещений: распоряжение Министра Народного Просвещения «О предоставлении училищных зданий для помещения в них воскресных школ» (21.09.1860 г.), определения Училищного совета при Святейшем Синоде «Об образовании при святейшем Синоде церковно-школьного строительного фонда и об установлении правил о выдаче пособий из Государственного Казначейства на строительные нужды церковно-приходских школ» (02-05.09.1914 г.), определение Святейшего Синода «По вопросу о том, за кем и каким порядком закрепляются недвижимые имущества, жертвуемые в пользу церковно-приходских школ (19-31.08.1892 г.) и др.

Компетенции, права, обязанности и ответственность православных учебных заведений, источники формирования их имущества раскрывают документы уставного характера: «Положение о церковных школах Ведомства Православного исповедания», «Устав духовных училищ», «Проект положения о церковно-приходских школах», «Устав духовных училищ» и др.

Большое количество документов посвящено управлению начальными школами ведомства Святейшего Синода. Общие вопросы управления представлены в «Положении об управлении школами церковно-приходскими и грамоты Ведомства Православного Исповедания и штат Училищного совета при Святейшем Синоде» (26.02.1896 г.), решении Училищного совета при Святейшем Синоде «Об организации, финансировании, управлении церковно-приходскими школами» (15.07.1910 г.) и др. нормативно-правовых актах. Так, согласно «Положению о церковных школах Ведомства Православного Исповедания» (01.04.1902 г.) школы подразделились на мужские и женские. Совместно обучаться мальчики и девочки могли лишь в начальных школах, а также до 12 лет в воскресных школах. У каждой школы был попечитель православного исповедания, который утверждался в звании епархиальным архиереем. Преподавание в церковных школах поручалось только лицам православного исповедания. Закон Божий преподавал священнослужитель, заведующий школой или же причетники и лица не рукоположенные в священник сан имеющие разрешение епархиального училищного совета. Преподавание велось по учебникам и учебным пособиям одобренным Святейшим Синодом или же Училищным при Святейшем Синоде советом. В воскресных школах преподавание происходило также по учебникам одобренным Министерством Народного Просвещения. При каждой учительской школе существовало общежитие, где учащиеся жили на собственные средства. Для нуждающихся («недостаточных») воспитанников и воспитанниц на средства частных лиц и различных обществ учреждались стипендии. В церковно-учительских школах также существовали и казенные стипендии размер которых определялся Училищным при Святейшем Синоде советом. Казенные стипендиаты по окончании курса обучения обязаны были прослужить не менее пяти лет Ведомству Православного исповедания или же возратить полученную сумму.

Согласно «Положению о церковных школах Ведомства Православного Исповедания» (01.04.1902 г.) начальные школы подразделялись на школы грамоты, церковно-приходские школы, воскресные школы.

Учебные программы для начальных учебных заведений ведомства Министерства народного Просвещения и Святейшего Синода за которые отвечала Русская Православная Церковь включали

Программы курса Закона Божия, программы курса церковно-славянского языка, программы курса церковного пения.

Общие вопросы организации образовательной деятельности Русской Православной Церкви представлены в Высочайшем постановлении от 17.04.1905 г. «Об устранении стеснений в области религии и укрепления начал веротерпимости», обеспечивающим подданных Российской империи свободу верования и молитв по велениям их совести. Согласно данному Постановлению преподавание закона Божия инославных христианских исповеданий велось на родном языке обучающихся, а преподавателями выступали духовные лица подлежащего исповедания, а при их отсутствии, светские учителя того же исповедания.

Высокую практическую значимость несут в себе документы, посвященные вопросам религиозно-нравственного воспитания: определения и распоряжения о ежедневной общей предклассной молитве; о дисциплинарных мерах, применявшихся в церковных школах; о мерах взыскания за проступки и поощрения; об исполнении учащимися религиозных обязанностей, о «недопущении развития у учащихся в церковных школах детей склонности к жестокому обращению с животными», правила о порядке говения воспитанников различных школ; о праздничных развлечениях, концертах и экскурсиях по святым местам. Содержание многих из представленных документов представляется актуальным и в настоящее время.

Особо следует отметить определение Святейшего Синода от 04.04.1901 г. «Об установлении торжественного празднования 11 мая Дня памяти святых первоучителей словенских Мефодия и Кирилла в духовно-учебных заведениях и церковных школах», призванное закрепить в юных сердцах учащихся духовно-учебных заведений церковных школ благоговейное и признательное воспоминание великих подвигов святых Мефодия и Кирилла, положивших начало христианскому просвещению народа нашего и тем завещавших пастырям церковным и учителям школьным распространение народного просвещения в духе Святой Православной Церкви. В рамках празднования данного события ежегодно вечером 10 мая в церкви при духовно-учебном заведении или местной приходской церкви происходило торжественное Всенощное бдение с чтением (по желанию) акафиста святым Мефодию и Кириллу, а 11 мая – Божественная Литургия и молебен. Также к 11 мая приурочивался ежегодный акт выдачи свидетельств окончившим курс учения и награждение лучших учащихся книгами или картинами духовно-нравственного содержания [6, с. 139-140].

Представляют интерес документы, свидетельствующие о том, с какой тщательностью из выпускников Духовных школ Русской Православной Церкви – Духовных Академий и Семинарий избирались преподаватели Закона Божьего. Данный круг лиц подвергался испытанию на это звание.

Целый ряд документов предназначался для решения проблем, возникавших при обучении в церковно-приходских школах детей иных исповеданий: разъяснение Департамента Народного Просвещения «О допустимости, при желании родителей, обучения учащихся католиков и учеников иных исповеданий Закону Божию православного исповедания» (08.12.1913 г.); разъяснение Министра Народного Просвещения «О сдаче экзамена по Закону Божию детьми старообрядцев» (04.01.1912 г.); разъяснение Департамента Народного Просвещения «О том, что введение Закона Божия инославных исповеданий разрешается властью попечителя учебного округа» (28.12.1906 г.).

Анализ нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность Русской Православной Церкви в дореволюционной России, свидетельствует об их весьма детальной проработке и широте охвата затрагиваемых вопросов.

Выводы. Подводя итог, отметим, что в последние десятилетия Русская Православная Церковь вновь становится одним из субъектов образовательной деятельности [1; 2], в связи с этим, «исследование исторических аспектов образовательной деятельности Церкви позволяет представить ее не как чужеродную инновацию, а как восстановление нарушенной традиции православного образования как части русской культуры» [5].

Литература:

1. Афонина В.В. Готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию в условиях инклюзивной среды как социально-педагогическая проблема / В.В. Афонина, И.А. Донина, С.Д. Зиновьева, А.В. Румянцева Р.М. Шерайзина // Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования: коллективная монография. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 45-56.
2. Воднева С.Н. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен / С.Н. Воднева, И.А. Донина, Р.М. Шерайзина // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2016. - № 1 (166). - С. 144-150.
3. Доненко Н.Н. Социально-педагогическая деятельность православного духовенства: теоретический аспект / Доненко Н.Н. // Педагогический вестник. - 2018. - № 3. - С. 23-25.
4. Донина И.А., Поломошнова С.А. Образовательная деятельность Русской Православной Церкви: исторический аспект / И.А. Донина, С.А. Поломошнова // Педагогический вестник. – Научный журнал: Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «Сибак, 2019. – Вып. 8. - С. 30-32
5. Козлов К.В. Политика Русской Православной церкви в области образования и ее реализация в деятельности епархий Центрального Черноземья. 1884-1914 гг.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 «Отечественная история» / Козлов Константин Викторович. - Белгород, 2004. - 249 с.
6. Образовательная деятельность Русской Православной Церкви: проблемы освоения наследия. В 2-х кн. / Сост. О.А. Павлова; под общей редакцией протоиерея Б.И. Пивоварова. - Новосибирск: Православная Гимназия во имя Преподобного Сергия Радонежского. - 1996.
7. Рыхлова Д.В. Постановка образовательного процесса в церковно-приходской школе в XIX веке / Д.В. Рыхлова // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-4. - С. 195-198.

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой психологии и педагогики Дубовицкий Игорь Николаевич
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолатор);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
управления персоналом Дудаев Генз Хусейнович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье на основе изучения научно-педагогической литературы раскрываются содержание и структура понятия профессиональной компетентности специалистов. На базе теоретического материала излагается методика подготовки будущих специалистов, ключевые моменты в формировании профессиональной компетентности при подготовке специалистов в вузах.

Ключевые слова: будущий педагог, компетентностный подход, компетентностная модель, компетентность, образовательный процесс, компетенция, квалификация, специалист.

Annotation. Based on the study of scientific and pedagogical literature, the article reveals the content and structure of the concept of professional competence of specialists. Based on the theoretical material, the methodology for training future specialists, the key points in the formation of professional competence in the training of specialists in universities are described.

Keywords: future teacher, competence approach, competency model, competence, educational process, competence, qualification, specialist.

Введение. Традиционно цели образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Однако, в настоящее время такой подход уже не может гарантировать эффективную подготовку порастающего поколения к жизни в современном социуме, с учётом изменений, связанных с научно – техническим прогрессом, активным внедрением в современную жизнь новых информационных технологий, изменений социокультурной ситуации в целом [9; 10].

Нашей стране нужны выпускники, которые готовы активно включаться в жизнедеятельность государства, практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы, активно развивать производство, науку и культуру. Эта готовность во многом зависит как от полученных в стенах образовательных учреждений знаний, умений и навыков, так и от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования.

Ведение этих понятий в педагогическую практику детерминируют изменения содержания и методов образования, уточнения видов деятельности, которыми должны овладеть учащиеся окончании образования и при изучении отдельных предметов, а так же изменения требований к современному педагогу.

Изложение основного материала статьи. С января 2017 года стал применяться Профессиональный стандарт педагога. Данный стандарт используется во всех учебных заведениях России. Профессиональный стандарт был введен в связи с тем, что в последнее время произошли существенные изменения, связанные с процессами обучения и воспитания, что детерминировало изменение требований к профессиональному мастерству и компетентности педагога.

С разработкой и внедрением Профессионального стандарта педагога изменились и подходы к организации профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Многие учёные, а так же сами педагоги отмечают, что Профессиональный стандарт делает педагога более свободным, но в то же время и увеличивает его ответственность за результаты его педагогической деятельности.

Профессиональный Стандарт выступает в качестве инструментария для определения квалификации педагога. В Профессиональном Стандарте отражены новые компетенции, которыми должен обладать педагог для выполнения эффективной профессиональной деятельности. [1; 9].

В Профессиональном Стандарте определены основные требования, предъявляющиеся к педагогу:

- требования к образованию педагога;
- требования к учебно – воспитательной деятельности педагога;
- требования к личностным качествам и компетенциям педагога.

Требования к образованию педагога: педагог должен иметь высшее образование, прежде всего, педагогическое. Те преподаватели, которые его не имеют, могут получить высшее образование в заочном или дистанционном формате, не прерывая основной деятельности.

Требования к учебно-воспитательной деятельности педагога содержат весь перечень профессиональных умений и навыков.

В процессе учебной работы перед педагогом стоит задача мотивировать школьников на учебно-познавательную деятельность, привлекать учащихся класса к процессу обучения и воспитания, при этом педагог должен учитывать особенности своих учеников: интеллектуальные особенности психические особенности, также особенности характера и креативные способности.

В соответствии с Профессиональным Стандартом педагога отдельный блок составляют Требования к воспитательной работе. Педагог должен уметь применять различные формы и методы воспитательной работы, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Воспитательная работа особым образом проявляет себя во время внеклассной работы, поэтому современный педагог должен знать, как организовать внеклассное воспитательное мероприятие, поход в театр, кино, организовать экскурсию, поход на природу и так далее. В процессе воспитательной работы педагог может столкнуться с проблемами дисциплины, поэтому современный учитель должен знать, как регулировать поведение своих учеников, поддерживать дисциплину. Педагог должен донести до учеников правила поведения в образовательном учреждении, в классе, на самом уроке, на перемене, в обязательном порядке ознакомить учащихся со школьным Уставом [5-8].

Важным профессиональным качеством педагога является способность позитивно и конструктивно взаимодействовать с учащимися, находить подход к каждому ученику, особенно, если он отличается проблемным поведением или наличием проблем в обучении, в межличностном общении. При этом педагог должен уметь осуществлять эффективное взаимодействие, основанное на гуманистических профессионально – нравственных позициях [12].

Компетенции, связанные с общением, являются одними из ведущих в профессиональной компетентности педагога. При этом педагог должен овладеть навыками общения, учитывая как общую специфику организации общения в сфере «человек - человек» [14], так и специфику общения собственно педагогическую (она связана с необходимостью общаться с учётом особенностей языка преподаваемого предмета, а так же с учётом возраста учащихся, немаловажным является и умение выстраивать конструктивное общение с коллегами, администрацией, шефами, родителями учащихся) [8].

В целом можно сказать, что педагог должен уметь поддерживать положительную атмосферу в классе, поддерживать школьные традиции, вносить вклад в развитие образовательного учреждения.

Требования к личностным качествам и компетенциям педагога. Современный педагог должен быть готов работать с любыми учащимися, с учётом их личностных особенностей. На отношение педагога к конкретному учащемуся не должны влиять особенности его поведения, психические, физические особенности, национальность, происхождение.

В ходе работы у педагога должен сформироваться навык, благодаря которому он сможет выявлять проблему в обучении и поведении ребенка. Педагог должен уметь взаимодействовать с другими детскими специалистами – социальными педагогами, психологами, логопедами, дефектологами и др. Необходимо уметь эффективно взаимодействовать с этими специалистами и уметь совместно с данными специалистами разрабатывать индивидуальную коррекционную программу для учащегося (при наличии педагогических показаний) [10].

Педагог так же должен знать методики проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися. При этом педагогу необходимо постоянно отслеживать динамику развития учащегося и своевременно вносить при необходимости изменения в программу.

Согласно Профессиональному Стандарту педагога, педагог должен уметь применять в своей работе ведущие методологические подходы:

- Гуманистический;
- Личностно – деятельностный;
- Культурологический (предполагающий умение организовывать воспитывающее обучение в соответствии с традициями региона. Страны в целом);
- Средовой (предполагающий умение организовывать воспитывающую среду, необходимую для формирования конкретных социально – значимых качеств учащихся);
- Развивающий подход и другие.

В современной школе особое внимание уделяется профилактике различных форм насилия в учебном учреждении, педагог должен знать, как создать безопасную и комфортную среду в коллективе.

В развивающую задачу педагога также входит научить детей нормам социального поведения, рассказать о том, как вести себя на просторах виртуального мира, в социальных сетях, обучить детей ведущим поведенческим компетенциям, сформировать толерантность, правовую культуру, умение противостоять правовому нигилизму [13].

Тем самым, согласно требованиям Профессионального Стандарта педагога, задача современного педагога состоит не только в том, чтобы в совершенстве знать свой предмет и преподносить знания детям, но, главное, подготовить к жизни в социуме в современных социокультурных условиях, в том числе на основе народных традиций [7]. В этой связи педагог должен продолжать свое профессиональное развитие на протяжении всей профессиональной деятельности, усваивая и применяя на практике постоянно меняющиеся требования. В этом учителям помогают курсы повышения квалификации, педагогические семинары, педагогические мастерские, Мастер-классы, Педагогические форумы.

Наиболее серьёзные требования предъявляются к профессиональной компетентности педагога. В таблице 1 дадим уточнение ведущим дефинициям в рамках компетентностного подхода в образовании.

Таблица 1

Общая характеристика ведущих дефиниций в рамках компетентностного подхода

№	Дефиниция	Определение дефиниций
1.	Компетенция	Отчужденное, наперёд заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.
2.	Компетентность	- совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентации, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере; - владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [4].

Тем самым, понятия «компетенции», «компетентности» значительно шире понятий, связанных со знаниевой парадигмой.

Компетенции и компетентность включают в себя так же и личностные образования педагога:

- направленность личности педагога (его мотивацию, ведущие ценностные ориентации и т.п.),
- способность педагога проявлять проницательность, преодолевать стереотипы, уметь выявлять актуальные проблемы обучения и воспитания,

– так же такие личностные характеристики как гибкость мышления; целеустремленность, самостоятельность и т.д.

Педагог, занимающийся самообразованием, осваивает новые педагогические идеи, внедряет в процесс обучения передовой опыт, апробирует и анализирует полученные по итогам внедрения результаты.

Проблема формирования самообразования не нова в отечественной образовательной практике подготовки специалистов различных специальностей [2; 3; 11 и др.]. Однако, наиболее актуальна она для педагогов, основной профессиональной функцией которых исторически является подготовка подрастающих поколений к жизни в социуме. Но в последнее время, когда социальная действительность меняется настолько быстро, что требуются специальные умения постоянно приспосабливаться к изменениям. Данные умения непосредственно связаны со способностью к самообразованию.

Довольно часто происходит так, что при поступлении в педагогические учебные заведения, вчерашние школьники попадают в новые для них условия, которые требуют получения новых умений и навыков для успешного обучения. В последующем тот опыт, что был им получен на первом курсе обучения по адаптации к новым условиям, положительно сказывается и в профессиональной деятельности. Педагоги быстро ориентируются в нововведениях, овладевают ими и успешно применяют в профессиональной деятельности. Стремление к самообразованию напрямую зависит от условий познавательной деятельности педагога.

Подготовка компетентного специалиста, соответствующего требованиям сегодняшнего дня, наделенного знаниями, умениями, необходимыми для того, чтобы быть способным к выполнению профессиональных задач и жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы обучения [5-8].

Тем самым можно сказать, что компетентностный подход детерминирует обновление содержания отечественного образования. Современный педагог должен быть готов к формированию у учащихся следующих базовых компетенций. Которые признаны в общемировой образовательной практике (табл. 2):

Таблица 2

Ведущие базовые компетенции ученика

№	Компетенции	Их характеристика
1.	компетенции в сфере гражданско-общественной деятельности	Предполагает выполнять различные социальные роли - гражданина, потребителя различных услуг, избирателя
2.	компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности	Предполагает усвоение учащимися различных способов приобретения знаний из бумажных, электронных и прочих источников информации
3.	компетенции в сфере социально-трудовой деятельности	Предполагает умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации
4.	компетенции в сфере культурно-досуговой деятельности	Предполагает владение различными способами использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность, позволяющих восстанавливаться после трудовой деятельности, не нанося ущерб здоровью [9]
5.	компетенции в бытовой сфере	Предполагает умение поддерживать здоровье – своё и своего окружения, решать семейные бытовые проблемы и др.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что содержание вышеизложенных компетенций можно рассматривать как социальный заказ современного российского общества. Основными параметрами личностного развития ребёнка на сегодняшний день можно считать его ориентацию на гуманизм, общечеловеческие ценности, жизненную активность, креативность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях. Уровень развития этих качеств можно рассматривать как показатель сформированности социальной компетентности и социального становления личности.

Безусловно, для того, что бы педагогу выполнить социальный заказ общества на обучение и воспитание подрастающего поколения, с учётом современных требований, основанных на общемировых подходах, существенно возрастают требования к самому педагогу и сформированности его компетенций. Так же необходимо постоянно совершенствовать инновационные технологии преподавания, которые показали свою эффективность при подготовке специалистов, в том числе и другого профиля [11], изучать положительный опыт применения инновационных технологий в мировой образовательной практике. Данные требования содержатся в Профессиональном Стандарте педагога, который является ориентиром как для оценки профессиональной компетенции действующих педагогов и планирования наиболее актуальных направлений их повышения квалификации, так и для формирования содержания и коррекции действующих ФГОС ВО и образовательных программ подготовки будущих работников образования.

Литература:

1. Айсувакова Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента - будущего учителя: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2008
2. Дубовицкий И.Н. Психолого-педагогические условия и средства социализации личности в военном вузе: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саратов, 2001
3. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н. Профессиональное становление молодого педагога как психологопедагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 358-359.
4. 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.
5. Магомеддибиров З.А. Из опыта составления задач с профессиональной ориентацией // Математика в школе. 1983. № 5. С. 21.
6. Магомеддибиров З.А., Альбекхаджиева З. К вопросу о формировании информационной культуры младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 115-117.

7. Магомеддигирова З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 117-119.
8. Магомеддигирова 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.
9. Нугусова А.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, 2011. Т. 16. № 2. С. 148-151.
10. Соколова И.Ю., Подгребельная Н.И., Сорокопуд Ю.В., Конопко Е.А., Уварова Н.Н., Харченко Г.И., Прядко Н.А. История профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие / Ставрополь, 2011.
11. Сорокопуд Ю.В. Дидактические возможности инновационных технологий в формировании управленческих компетенций будущих предпринимателей // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 364-365.
12. Сорокопуд Ю.В. Проблема формирования готовности будущей медицинской сестры к профессионально-нравственному взаимодействию с пациентами // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 363-364.
13. Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание правового нигилизма и возможности его профилактики // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 306-307.
14. Сорокопуд Ю.В., Дмитриев М.М. Роль невербальных компонентов в организации профессионального общения журналиста // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 422-424.

Педагогика

УДК: 378+316.35

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
управления персоналом Дудаев Геназ Саид-Хусейнович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)**

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье сделана попытка показать необходимость внедрения компетентностного подхода в развитие студента как личности. Рассмотрен переход от квалификационного к компетентностному подходу, от модели деятельности обучающего к созданию модели развития личности в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: компетентностный подход, квалификационный подход, компетентностная модель, компетентность, образовательный процесс, компетенция, квалификация, личность, модель.

Annotation. The article attempts to show the need for the introduction of a competency-based approach in the development of a student as a person. The transition from a qualification to a competency-based approach, from a learning activity model to creating a personality development model in the educational process of a university is considered.

Keywords: competency-based approach, qualification-based approach, competency-based model, competence, educational process, competence, qualification, personality, model.

Введение. В современном российском обществе происходит бурный процесс модернизации. Одним из основных направлений модернизации страны является обеспечение высокого качества образования, гарантирующего для тех, кто его получает, способность к самостоятельной высококвалифицированной профессиональной деятельности, достижению жизненного успеха в новой, меняющейся системе социальных отношений.

Произошедшие за последние годы изменения правовых взаимоотношений в общественной сфере отдалили учебный процесс от интересов конкретного производства, сократили роль и значимость производственных практик.

Изложение основного материала статьи. Профессионально-классификационный подход придает институту образования узкопрагматический и технократический характер. И хотя на основе данного подхода западное общество достигло высоких результатов по уровню и качеству жизни, он не соответствует требованиям нашего времени, в том числе и потому, что упускает важнейшую роль отношений «человек-человек» в общественном производстве и социальных отношениях.

Современное общество, по мнению многих исследователей, находится в стадии перехода от индустриального типа к информационному, в связи с чем актуализируются следующие процессы:

- существенное возрастание роли информации и информационных технологий как стратегического фактора развития производительной силы общества;
- глобализация процессов и явлений, формирующая единый мир, единое информационное пространство и способствующая взаимопроникновению культур;
- использование системно-информационного и синергетического подходов во всех областях человеческой деятельности;
- изменение роли личности как главного источника обновления мира, понимание человека как «микроскопа», как целостной личности, реализующей свой творческий потенциал во взаимодействии с природой, обществом и другими людьми.

Организация воспитательного процесса в высшем учебном заведении является социально значимым и важным направлением общественного развития. Воспитание в вузе имеет социокультурную направленность. Она подразумевает совершенствование досуга студентов, проведение оздоровительных работ, активизацию спортивной и творческой деятельности, профилактику аморального и асоциального поведения, организацию общественно полезной, волонтерской деятельности, творческой самодеятельности. В условиях современного социально-экономического развития общества, воспитание молодежи направлено на духовное и нравственное развитие личности, ее профессиональное определение и рост. Воспитательная работа со студентами сосредоточена на развитии потребности личности в достижении личностных успехов, реализации

своих целей и задач, формирования самостоятельности, самоутверждения, развития самодостаточности личности, ее основных качеств, способствующих включение в различные сферы общественной жизнедеятельности, получения определенной специализации, профессионального развития.

Целевое назначение воспитательной деятельности вуза отличается опорой на этап общественного развития и изменения, происходящие в социально-экономическом и политическом общественном пространстве. Кроме того, цели должны быть ориентированы на будущее развитие. Приоритетным направлением воспитательной работы вуза является формирование и развитие всесторонне развитой личности, наделенной гуманистическими качествами, культурно-развитой и социально-активной, способной подстраиваться к быстро меняющимся условиям общественного развития. Воспитательные мероприятия должны помочь приспособиться иногородним студентам к специфике условий жизни и учебы в вузе, сформировать и совершенствовать качества, которые потребуются в их профессиональной деятельности, выработать гражданскую позицию и идеологию, развивать и совершенствовать политическую и правовую культуру, совершенствовать трудовые навыки и способности к коллективной деятельности. Высшие учебные заведения в современном мире возлагают на себя миссию центра культурного просвещения и образования общества, деятельность которого направлена на сохранение и развитие интеллектуальных, творческих, духовных профессиональных качеств у граждан. Образовательный процесс в вузе имеет культурообразные формы и основывается на развитии традиций национальной культуры, внутренней культурной среды вуза, которые благотворно сказываются на развитии основных патриотических и нравственных начал, формировании ценностных ориентаций студентов, а также педагогов и профессоров.

В центре воспитательного процесса вуза стоит студент с его ценностными ориентирами, интеллектуальными особенностями развития и взглядами. Поэтому воспитательный процесс строится на базе учета возрастных особенностей развития личности учащегося и создании условий для формирования новых личностных свойств, которые способны развиваться именно в этом возрасте.

Поскольку воспитание в вузе ориентировано на целенаправленное формирование гражданского и социального облика будущего профессионала и специалиста, развитие патриотических качеств личности, способной к гибкому, оценочному мыслительному процессу, построению конструктивного диалога и продуктивных взаимоотношений в различных сферах, то его содержание воплощается в следующих направлениях деятельности: гражданско-патриотическое воспитание, ориентированное на развитие правовых норм, ответственного отношения к стране и ее гражданам, уважение и следование законам, формирование активной жизненной позиции. Духовно-нравственное воспитание – предполагает развитие гуманистических качеств личности.

Профессионально-трудовое воспитание – ориентировано на уважении труда, его значимости, пользы любой трудовой деятельности, развитии способностей к креативной работе, совершенствованию профессиональных навыков. Информационно-пропагандистская деятельность - ориентирована на просвещение в различных сферах деятельности вуза. Развитие традиционной культуры каждого вуза, отличающейся своей спецификой. Это помогает развить корпоративную культуру и помочь выпускникам подготовиться к реалиям рыночных отношений и социального устройства. Способствование развитию творческого потенциала личности, раскрытию природных задатков. Для студентов организуются мероприятия различной направленности: выставки, конкурсы, студенческие концерты, творческая самодеятельность, дополнительные кружки, спортивные соревнования и т.д. Пропаганда здорового образа жизни направлена на повышение значимости физической культуры, студенческой активности в спортивном направлении, следование основным санитарным правилам и гигиеническим нормам, поддержания и защиты собственного здоровья. Организация психологической поддержки учащихся. В вузе присутствует квалифицированный психолог, проводящий персональные и групповые тренинги, консультации по вопросам адаптации к новым условиям, решению учебных, организационных вопросов, построении нормальных коммуникативных связей. Формирование мотивационной системы, предполагающей применение различных методик и средств для повышения учебных достижений и творческих успехов. К числу основных мотивационных средств относятся стипендии, гранты, грамоты, подарки, поощрения. Организация самопознания и самореализации студентов. Способствование развитию системы мировоззрения и миропонимания. Все эти направления деятельности применяются в комплексе. Они не могут существовать по отдельности. Все они направлены на становление личности в профессиональной сфере и полноценность ее нравственного развития.

Учебный процесс в вузе тесно связан с процессом воспитания студентов, которое осуществляется в общей системе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Воспитание студентов в вузе - это процесс целенаправленной системной деятельности субъектов педагогического процесса (преподавателей) по формированию у объектов (студентов) профессионально значимых качеств характера, форм общего и профессионального поведения, направленный на всестороннее развитие будущего специалиста как активного гражданина государства и профессионала определенной области с положительными общечеловеческими качествами. Целью воспитания в вузе студентов является подготовка интеллектуального генофонда нации, воспитание национальной элиты, формирование личностного потенциала. Это обеспечит значительную эффективность деятельности будущих специалистов. В процессе воспитательной работы со студентами реализуются такие задачи воспитания: изучение индивидуальных особенностей студентов. Всестороннее формирование будущего специалиста с общечеловеческими и профессиональными ценностями. Организация досуга студентов. Привлечение студентов к самоуправлению и выработке у них деятельной жизненной позиции.

Структурными компонентами воспитательного процесса в вузе являются: цели воспитания, содержание воспитания, формы воспитания, методы воспитания, средства воспитания, результат воспитания. Реализация процесса воспитания в вузе студентов будет эффективной при соблюдении следующих принципов: единство национального и общечеловеческого воспитания; самодеятельность и активность студенческой молодежи; творческая инициатива студентов; демократия в воспитании; гуманизация воспитания; непрерывность и преемственность воспитания; единство в обучении и воспитании; целеустремленность; дифференциация воспитательного процесса; индивидуализация воспитательного процесса; этнизация; комплексный подход.

Воспитание всесторонне развитой личности будущего специалиста требует проведения разносторонней целенаправленной воспитательной работы в различных направлениях. Это, в свою очередь, обуславливает реализацию направлений воспитания и формирование научного мировоззрения. Основные направления

воспитания: гражданское; патриотическое; моральное; трудовое; художественно-эстетическое; спортивное; экологическое; правовое. Гражданское и патриотическое воспитание - это целенаправленная воспитательная деятельность вузов, которая направлена на формирование у студентов чувства национального достоинства, знаний об истории, традициях и современном состоянии развития русского народа и государства, активной жизненной позиции.

Таким образом, будет обеспечена сопоставимость образовательных стандартов Европейского сообщества и всех участников Болонского процесса, академическая мобильность студентов. Рассмотрим внимательнее, в чем заключается суть компетентностного подхода.

Всякий образовательный подход определяется лежащим в его основе принципом и раскрывается через его основные категории. Принцип выражается в формулировании того результата, на достижение которого направлена система образования. Профессионально-классификационный подход базировался на принципе предметной ориентации - профессионализме, с его категориями «профессия» и «квалификация». Компетентностный подход не отрицает профессиональной направленности образовательной деятельности, но он переносит акценты в образовательном процессе. По мнению авторитетных разработчиков методологии, компетентностного подхода в образовании В.А. Болотова и В.В. Серикова, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

- 1) в познании и объяснении явлений действительности;
- 2) при освоении современной техники и технологии;
- 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
- 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках;
- 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
- 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Основными категориями, раскрывающими содержание компетентностного подхода, являются категории «компетенции» и «компетентность». Таким образом, компетентностный подход описывает результаты и качество образовательного процесса на основе категорий «компетенции» и «компетентность». При компетентностном подходе результаты образования - это освоенные компетенции, на основе которых формируется компетентность. В зависимости от того, как трактуются понятия «компетенция» и «компетентность» и их соотношение, может быть понята содержательная сторона образовательного процесса и его конечные конкретные результаты.

Усложнение и специализация социальных институтов и отношений потребовали расширения содержания этих понятий в связи с применением их к иным профессиям. Оказалось, что компетенция и компетентность имеют большое значение в самых широких сферах деятельности.

По мнению Н.Г. Миловановой и В.Н. Прудаевой, «компетенция - это способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и ответственного понимания, оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [3].

Таким же многокомпонентным, как и компетенция, является понятие «компетентность». По В.С. Безруковой, «компетентность - это владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения» [1]. По мнению Дж. Равена, компетентность - это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [2]. Таким образом, в силу многоаспектности и социальной заостренности, понятия «компетенция» и «компетентность» в современной науке приобретают методологическое значение и выходят на уровень социально-философских категорий.

Как отмечалось выше, основными понятиями, раскрывающими содержание компетентностного подхода к образовательному процессу, являются понятия «компетенция» и «компетентность». В сфере образовательной деятельности понятия «компетенции» используются в двух взаимосвязанных значениях. Во-первых, как дидактические единицы, определяющие наиболее важные знаниево-навыковые результаты образовательного процесса. Во-вторых, как характеристики личности, на формирование которых направлен образовательный процесс.

Принципы обучения, на которые опирается педагог, зависят от целей и задач педагогического процесса. Принципы обучения находятся во взаимосвязи между собой, и образуют единую систему дидактических требований, направленных на эффективность учебного процесса. Определяя систему принципов обучения студентов различных учебных заведений, следует отметить ряд особенностей: Принципы обучения студентов определяются особенностями учебного заведения, выбранной профессией (специальностью) и во многом отличаются от дидактических принципов обучения в школе. Принципы обучения студентов ориентированы на получение студентом профессионального образования. Принципы обучения студентов опираются на то, что процесс обучения в профессиональных учебных заведениях имеет практическое и исследовательское направление. Процесс обучения студентов основан на рефлексии полученного образования. Таким образом, принципы обучения студентов основаны на том, что студенты в отличие от школьников получают образование целенаправленно, в большинстве они мотивированы на обучение, учебный процесс в профессиональных учебных заведениях значительно отличается от школьного, не только по форме, но и по содержанию.

В процессе научной и учебной деятельности студент не просто получает знания, но и осуществляет научный анализ имеющейся информации (открытий, исследований и т.д.) по выбранной специальности. Принцип профессиональной направленности. Обучение студентов осуществляется в направлении получения ими определенной профессии (специальности), исходя из чего, большая часть учебных дисциплин должна быть профессионально направленной, то есть давать студентам профессиональные знания и навыки. Принцип проблемности. Данный принцип предполагает такое построение учебного процесса, в результате которого перед студентами ставятся проблемы, существующие на данный момент в их профессиональной области, а также обозначаются пути их возможного решения. Принцип профессиональной мобильности.

Согласно данному принципу процесс обучения студентов должен быть организован таким образом, чтобы по итогу обучения выпускник мог сразу включиться в производственный процесс (работать по специальности) без дополнительной подготовки. Так же данный принцип предполагает, что в процессе обучения студентов их ориентируют на возможное дальнейшее обучение или переобучение, повышение квалификации и т.д. во время профессиональной деятельности. То есть на постоянное совершенствование своих профессиональных знаний. Принцип учета возрастных, социально-этических и индивидуальных особенностей студентов. Данный принцип предполагает построение учебного процесса исходя из ряда особенностей студентов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что объективные факторы социально-экономического и духовного развития современного общества, связанные с переходом его на качественно новый уровень функционирования, потребовали изменения образовательной парадигмы. На смену прагматической парадигме образовательного процесса приходит гуманистическая парадигма, современной формой которой является компетентностный подход.

На основе компетентностного подхода должна быть рассмотрена методология и методика воспитательного процесса в вузе. В этот процесс должны быть заложены следующие принципы:

- воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека;

- воспитательный процесс — это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде;

- механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой сотрансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия;

- ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов.

Этнопедагогика – занимается изучением опыта обучения и воспитания, который накоплен конкретными этносами, исследует их национальные особенности. Этнопедагогика тесно связана с историей педагогики и особенно актуальна в рамках такой многонациональной страны как Россия.

Теория управления образовательными системами – занимается изучением принципов и содержания педагогического управления, исследованием актуальных проблем по формированию управленческой культуры руководителей образовательных учреждений разных уровней. изучение особенностей формирования их профессиональной направленности. Андрогогика – занимается рассмотрением проблем обучения взрослых людей, в том числе и пожилых. Андрогогика исследует феномен непрерывного образования, который у некоторых людей протекает на протяжении всей жизни и порой является ее смыслом. Научно-педагогические дисциплины. Данные научно-педагогические дисциплины занимаются исследованиями в конкретных областях, с целью соответствия педагогического процесса последним достижениям науки и техники. Конфессиональная педагогика – направлена на исследование процесса обучения, его специфики и особенностей в различных религиозных образовательных организациях.

Коррекционная педагогика – занимается исследованием особенностей воспитания и обучения детей с различными видами отклонений в физическом и психическом развитии; разрабатывает эффективные методы и формы работы с особенными детьми. Исправительно-трудовая педагогика – изучает и разрабатывает методы и средства перевоспитания лиц, которые находятся в местах заключения за совершение разнообразных преступлений. Социальная педагогика – изучает факторы и условия социализации индивида в рамках современного общества.

Выводы. Таким образом, в образовательном процессе вуза личностно-ориентированный подход реализуется как научно-обоснованная стратегия, направленная на обеспечение единства социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности с учетом тенденций функционирования и развития общества. Нацеленность высшего профессионального образования на становление компетентности личности соответствует комплексной цели гармоничной подготовки специалиста, поскольку она связана с его личным развитием, творческой деятельностью, мотивами и профессионально-значимыми качествами.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999
2. Джон Равен: Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Изд-во: Когито-Центр, 2002 г.
3. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по учебным предметам. Методические рекомендации / Под ред. Ройтблат О.В., Миловановой Н.Г., Прудасовой В.Н. – Тюмень: ТОГИРРО, 2007. – 72 с.

УДК 378.172-057.8

кандидат педагогических наук Евграфов Иван Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

старший преподаватель Шамгуллина Гульшат Равильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

старший преподаватель Боровик Сергей Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Аннотация. В авторской статье проведено теоретическое исследование роли и значения педагогического контроля в управлении образовательным процессом. Авторами установлено, что, с одной стороны, функционирование педагогического контроля как элемента педагогической системы определяется структурными и функциональными характеристиками образовательного процесса в целом, с другой, образовательный процесс как деятельность, целостная и развивающаяся система обладает способностью к совершенствованию при условии четкой, научно обоснованной организации управления на основе корректирующих воздействий.

Ключевые слова: система управления, педагогический контроль, образовательный процесс, учащиеся.

Annotation. In the author's article theoretical research of a role and value of pedagogical control in management of educational process is carried out. The authors found that, on the one hand, the functioning of pedagogical control as an element of the pedagogical system is determined by the structural and functional characteristics of the educational process as a whole, on the other hand, the educational process as an activity, holistic and developing system has the ability to improve, provided a clear, scientifically based management organization based on corrective actions.

Keywords: management system, pedagogical control, educational process, students.

Введение. Наблюдаемые в настоящее время кардинальные изменения в обществе, роли и места образования в современном мире, его целевой и содержательной направленности требуют внесения адекватных изменений в систему педагогического контроля образовательного процесса.

В педагогической науке и практике всё более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций теории управления, придать ему строгий научно обоснованный характер [8, 16, 27, 30, 33].

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс функционирует и развивается только в условиях информативного взаимодействия с внешней по отношению к ним средой. С учетом этого фактора педагогические системы относятся к классу открытых систем, что позволяет подойти к исследованию вопросов их управления с позиций синергетического подхода [4, 5, 25].

Взаимодействие системы с внешней средой может привести к другому проявлению неустойчивости, хорошо известному в теории управления как неустойчивость, что при значительном отклонении параметров системы, потребует воздействия противоположного по направлению первому. Такое колебательное движение является недопустимым для сохранения системы. Следовательно, педагогическая система должна обладать еще одним свойством - стабильностью. Стабильность достигается выбором некоторых переменных, которые должны находиться в определенных пределах. Педагогическое управление в многообразных педагогических системах по функциональному составу и строению едино и осуществляется посредством интеграции относительно обособленных и в то же время неразрывно связанных функций, направленных на достижение определенных целей обучения.

В общепедагогической литературе [1, 19] выделяются следующие наиболее значимые функции педагогического управления: 1) мотивационно - целевая; 2) информационно аналитическая; 3) планово-прогностическая; 4) организационно-исполнительская; 5) регулятивно-коррекционная; 6) контрольно - диагностическая. Процесс управления характеризуется цикличностью [1], проявляющейся в замкнутости информационных потоков. В образовательном процессе выделяются последовательные *этапы* организации отдельного цикла управления: 1) формирование целей, 2) формирование информационной основы обучения, 3) прогнозирование, 4) принятие решения, 5) организация исполнения, 6) коммуникация, 7) контроля и оценка результатов, 8) коррекция [1, 7, 10].

Разделение управленческой деятельности на отдельные виды носит условный характер. На практике все функции и этапы управления находятся в причинно-следственных отношениях и составляют целостный процесс. Поэтому характеристики завершающих этапов (контроля и оценки результатов с последующей коррекцией) и реализуемых на этих этапах функций отражаются самым необходимым образом в следующих циклах управления, начиная с этапа формирования целей. С другой стороны, они как в отношении содержания, так и в отношении особенностей функционирования детерминированы предыдущими этапами цикла управления [23].

К функциям педагогического управления обычно относят ту часть, которая характеризует деятельность педагога по переработке информации и принятию решений. В кибернетическом плане педагогическое управление представляет собой информационный процесс, сущность которого состоит в получении, переработке, передаче и хранении информации о функционировании той или иной педагогической системы в целях ее оптимизации. Педагогическая информация принимает новые качественные характеристики и поступает в систему обучения в виде особого рода учебной и научной информации. Функционирование информации осуществляется по каналам прямой и обратной связи в виде независимых и пересекающихся информационных потоков. Прямая связь - это циркуляция учебной и научной информации от педагога к обучаемым, а обратная - от обучаемых к педагогу.

Информационные взаимодействия между педагогом и обучаемыми можно условно разделить на

исходную, прямых управляющих воздействий и обратной связи. Исходная информация представляет собой систематизированную совокупность знаний о целях обучения, средствах их достижения, о физическом, психическом, функциональном состоянии обучаемых, их теоретической, методической и практической подготовленности, о содержании учебных планов, программ, о воздействии факторов внешней среды, о характере отношений в учебных коллективах. На основании полученных и переработанных исходных данных вырабатываются решения по внедрению определенных управляющих воздействий в практику обучения [22].

Прямая информация имеет характер предписания, требования, распоряжения, нормы. Выделяются следующие виды управляющих воздействий: мобилизующие, мотивирующие, ориентирующие, обучающие, организующие, психорегулирующие, оценивающие. Организующая информация представляет собой комплекс требований, команд и распоряжений по совершенствованию организационной структуры управления учебным процессом, определению функционального воздействия педагога и обучаемых, координация деятельности занимающихся по времени и пространству, их успешных совместных действий.

В соответствии с принципом обратной связи происходит постоянный процесс сопоставления и сравнения полученных результатов обучения с поставленными целями. На основе этого вырабатываются корректирующие воздействия для повышения эффективности функционирования педагогической системы. Известно, что ее эффективность зависит как от количества качественной информации, передаваемой по каналам обратной связи, так и от своевременности этих сообщений [3, 9, 20]. Получение этой информации в компактной и доступной для педагогического анализа форме составляет основное назначение и содержание функции контроля (контрольно-оценочной, по терминологии В.Я. Якунина и контрольно-диагностической по определению Т.И. Шамовой) [1].

Таким образом, понятие педагогического контроля определяется в научно-методической литературе через раскрытие его роли как механизма обратной связи в эффективном управлении образовательным процессом, направленном на достижение оптимальных для имеющихся условий результатов [1, 2, 14, 17, 32]. Являясь структурной единицей системы управления, педагогический контроль направлен на выявление рассогласования между предполагаемой траекторией учебных достижений и их реальным уровнем. Он не ограничивается констатацией достигнутых результатов, но и рассматривает их в связи с предшествующими (динамикой процесса обучения, путями и способами их достижения) и последующими этапами (прогнозированием дальнейшей траектории обучения).

Обобщая результаты анализа научно-методической литературы, можно выделить наряду с контролирующей другие наиболее значимые функции педагогического контроля. К их числу относятся: воспитывающая, обучающая, развивающая, организующая, стимулирующая, методическая, диагностическая функции педагогического контроля [6, 11].

Посредством реализации своей основной контролирующей функции педагогический контроль оказывает существенное влияние на все структурные и функциональные компоненты педагогической системы [18, 29].

В частности, на основании контроля вносятся соответствующие изменения в цели и задачи функционирования педагогической системы, в содержание образовательного процесса. Контроль является одним из факторов развития личности обучаемого: он способствует закреплению и систематизации знаний, умений и навыков, содействует развитию мышления, формированию способности к рефлексии, стимулирует учебную деятельность, побуждает более ответственно относиться к ней, приводит к самоутверждению чувства собственного достоинства [21, 24]. Результаты контроля имеют существенное значение для личностного и профессионального роста преподавателя как субъекта управления. Его результаты оказывают стимулирующее влияние на деятельность преподавателя, помогают ему выявить индивидуальные особенности учащихся.

Федеральными государственными образовательными стандартами регламентируется объем аудиторной и самостоятельной (внеаудиторное обучение) работы. Поэтому ряд авторов [15] связывают организацию контроля с видами учебной деятельности студентов и, в частности, аудиторного и внеаудиторного обучения.

По мнению Ю.Г. Резниковой [1, 13], управление самостоятельной работой включает деятельность преподавателя по планированию, организации, стимулированию и контролю учебных действий студентов.

Место контроля в самостоятельной работе затрагивается во многих исследованиях [26, 28, 31 и др.]. Авторы обращают внимание на значимость контроля с позиций управленческой (обратная связь) функции. С одной стороны, контроль необходим для преподавателя, как организатора учебного процесса. При этом акцент в деятельности преподавателя переносится на подготовку дидактических средств, при помощи которых осуществляется помощь и управление самостоятельным изучением каждым студентом отработанного, структурированного и целенаправленно мотивированного преподавателем учебного материала и способов адекватной деятельности при изучении. С другой стороны, контроль дает информацию обучаемому о реальном соответствии его знаний требуемому уровню, стимулируя процесс обучения. Б.Г. Иоганезян и В.А. Тюнин [1, 12] подчеркивают, что контроль в процессе самостоятельной подготовки выполняют также и важную методическую функцию.

Столь широкий круг функций педагогического контроля отражает многообразие его связей со всеми сторонами образовательного процесса и обуславливает его педагогическую значимость (роль) для его эффективного функционирования. Следует учитывать, что только комплексный учет всех функций позволяет правильно выбрать форму и метод применения контрольных мероприятий в учебном процессе.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования можно заключить, что в педагогике всё более актуальным и научно разрабатываемым направлением становится рассмотрение педагогического процесса с позиций управления. С учетом его сложности и динамичности управление педагогическими системами строится на идеях синергетики, предполагающими возможность достижения цели и задач их функционирования через создание определенной свободы в выборе образовательной траектории для каждого учащегося. В системе управления образовательным процессом учащиеся, как объекты управляющих воздействий, в соответствии с личностно-ориентированным подходом, занимают одновременно и активную позицию субъекта деятельности.

Одним из существенных и необходимых элементов образовательного процесса как целостной педагогической системы выступает подсистема педагогического контроля. Она выполняет

специфическую роль, заключающуюся в обеспечении образовательного процесса информацией о результатах его функционирования, и занимает свое место в его содержании, как один из необходимых этапов: этап измерения и оценки параметров функционирования педагогической системы.

Система управления образовательным процессом и подсистема педагогического контроля взаимодействуют между собой как целое и его часть. С одной стороны, цель, задачи, содержание и процесс функционирования педагогического контроля как элемента педагогической системы определяются структурными и функциональными характеристиками образовательного процесса в целом. С другой стороны, образовательный процесс как деятельность, целостная и развивающаяся система обладает способностью к совершенствованию при условии четкой, научно обоснованной организации управления на основе корректирующих воздействий. Эффективность этих воздействий возможна только при наличии обратной связи в организации учебного процесса, реализуемой посредством подсистемы педагогического контроля.

Литература:

1. Батура М.П., Ломако А.В. Типовая рейтинговая система аттестации студентов на этапе завершения ими первой ступени обучения в вузе: Методическое пособие для преподавателей и студентов. – Минск: БГУИР, 1997. – 57 с.
2. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
3. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4. – С. 50.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // *Образование и саморазвитие*. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-2. – С. 369-373.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 286.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
16. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
17. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2008. – № 5. – С. 16.
18. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
19. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // *Образование и саморазвитие*. – 2011. – № 6 (28). – С. 119-125.
20. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Е., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно-

ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 140.

21. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.

22. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.

23. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 51-57.

24. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771.

25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Характеристика интереса студентов к физической культуре // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-2. – С. 383-387.

26. Драндров Г.Л., Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.

27. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014.

28. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174.

29. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.

30. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.

31. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСИТ. – 2015. – С. 392-394.

32. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 79-87.

33. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 37.026.9

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ТАДЖИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об изучении национального характера таджиков, обучающихся в военизированном образовательном учреждении. Особенности проявления характера отражаются в речевом поведении, что является важным условием в изучении иностранного языка, как методологический компонент в лингводидактике.

Ключевые слова: таджики, национальный характер, этнические особенности, речевое поведение.

Annotation. This article discusses the issue of the national character of Tajiks studying in a militarized educational institution. Features of the manifestation of character are reflected in Tajiks speech behavior, which is an important condition in the study of a foreign language, as a methodological component in language education.

Keywords: Tajiks, national character, ethnic characteristics, speech behaviour.

Введение. Мир сегодня объединен заботой о современном образовании, которое должно приобрести черты поликультурного образования и при котором не должны нивелироваться особенности национального характера. Образование становится международным, а это значит, возникает возможность оценивать образовательные явления с позиции любой личности, разных культур, иной социально-экономической системы.

В решении проблем мирового образования принимаются проекты и программы образовательных систем. Среди крупных международных проектов рассмотрим две, которые имеют непосредственное значение для образовательного процесса Восточно-Сибирского института МВД России:

- проект Эразмус позволяет студентам обучаться в образовательной организации другой европейской страны;
- программа Лингва имеет многоступенчатую платформу обучения иностранному языку, начиная с начальной образовательной школы.

В рабочей программе процесс изучения дисциплины «Иностранный язык» по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность направлен на формирование общекультурной компетенции (ОК-11), –

способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков. Таким образом, основной целью обучения иностранному языку является обучение курсантов и слушателей реплицированию, умению взаимодействовать как в диалоге, так и полилоге, умению слушать и понимать мысль собеседника. А главное уважать мнение своего партнера по диалогу; пользоваться как лингвистическими, так и этикетными формами общения, которые базируются не только на эмоционально-оценочном уровне говорящего, но и на особенностях национального характера участников процесса говорения.

Коллектив курсантов многонационален и состоит он из коренных народов Сибири, русских и представителей Среднеазиатских стран. В нашем случае мы рассмотрим, какие взаимоотношения в рамках изучения иностранного языка при обучении говорению будут складываться в группе СЭ-14 (судебная экспертиза) среди русских курсантов и слушателей таджикской национальности.

Изложение основного материала статьи. Целью данной статьи является изучение национального характера таджиков в русскоязычном коллективе для выявления этнических особенностей, необходимых при учёте выбора лингвистических и этических инструментов ведения разговора.

Для начала определимся с понятием «национальный характер».

И.С. Кон определял национальный характер как совокупность исторических предпосылок, способствующих укладу быта народа, а вместе с тем развитию психических черт, и образов действия присущих определённому групповому сознанию. Нельзя не отметить и тот факт, что влияние на формирование национального характера оказывали и климатические, и географические условия. Такое понимание вопроса было затронуто его Геродотом. Следует отметить, что в Новое время Монтескье считал «народный дух» природосообразным среды обитания и климата [Кон., с. 228].

По словам Г.Г. Шпата «духовный уклад» народа всегда исторически изменялся, но отражал самобытность, присущую данному этносу. Однако он отмечал, что человеку свойственно не «произвольно» приспособиться к укладу другого народа, но путём длительного исторического процесса, что будет характеризовать его этническую идентификацию. Значит, исходя из этого суждения, человек не будет отрицать своё субъективное осознание принадлежности к своему народу до тех пор, пока не произошла полная этнизация личности.

Современное евразийство (в лице Л.Н. Гумилёва) видит причину способности Homo Sapiens приспосабливать и обживать различные климатические районы, причём сохраняя свои этнические особенности. Такая способность выражается противопоставления себя другому народу по принципу «Это мы, все прочие – иные». Чем больше проявляется это противопоставление, тем упорядочено сохраняются этнические особенности с присущим стереотипом поведения народа.

Рассмотрим общие характеристики национальных черт русских и таджиков.

Изучая характер современного русского народа в своих исследованиях, К.К. Почебут выделил такие черты, как доброта, милосердие, отзывчивость, щедрость, взаимопомощь, гостеприимство. Не менее ценными в его трудах были отмечены такие характеристики поведения русского человека, как ориентация на справедливость, склонность философствовать, широта души, альтруизм.

К. Мяло также выделял в своих ранних работах такое качество русского характера, как справедливость, которая проявлялась как некая правда, занимающая высшую позицию над законом.

Интересно заметить и то, что К. Мяло выделял такую поведенческую черту у русских, как соборность, которая исторически сложилась из русского института власти, смысл которой заключался «ощущением чуждо души как близкой», как социальная проекция земского собора в первоначальном смысле [Мяло, с. 85].

Очень близкую черту русского народа по смыслу к соборности выделил Н. Бердяев: коллективизм. Он всегда видел, что «природа» русского человека сильнее, чем у других народов, не смотря на то, что огромное влияние на формирование русского государства на протяжении многих веков оказывал Запад. Русский народ по своей структуре всегда был частью Востока, с присущим ему коллективным разумом [Берд., с. 8].

Есть определённые сходства в этом и у таджиков.

Представим базовую модель таджикского национального характера.

В своих трудах З.А. Авганова отмечает 6 основных черт национального характера таджиков, которые были сформированы в результате многих веков, исторических оправдывающих их существование.

Самой доминантой чертой таджиков автор выделяет *гостеприимство*. Даже самый бедный человек всегда поделит со своего дастархана последним куском хлеба, чтобы угостить незнакомца, дать ему кров и отсутствующее слово.

Миролюбие стало одной из главных черт таджикского народа. На протяжении многих веков народ подвергался внешнему нападению. И всякий раз терпел тяготы и подневольный труд. Ни набеги кочевников, и вторжение А. Македонского не сломили дух миролюбивого народа.

И только труд облагораживал их быт, закалял их характер, что позволил выковать такую черту, как терпимость.

Почитание старших как старейших по возрасту и званию является также национальной чертой таджикского характера.

Неотъемлемой чертой характера таджика является *почитание знаний*. К знаниям народ стремился всегда. Мировым наследием в культуре народа являются древние письменные памятники, как «Авесты», а философские мысли Рудаки, Шахнаме Фирдоуси, Китоб – уш-Шифо – Авиценны и Маснави Махнави Дж. Руми.

Труд не только приводил к познанию нового, но и объединял народ. Этому и способствовала исламская религия, которая культивировала в сознании народа психологию «общинности» «умма», такая психология трактовала равенство среди всех и подчинение коллективной воле [Ав, с. 16].

Однако З.А. Авганова отмечает и отрицательные черты характера как *раболепство*, сложившееся в результате набегов внешних врагов за длительный исторический период.

В целом картина двух народов предопределена и объединена не только близостью проживания и климатом, но и тем, что оба этноса принадлежат одной большой индоевропейской языковой семье. Безусловно группа языков различна. Русский язык относится к славянской группе, таджикский язык – к иранской группе, соответственно культурные ценности языка сохраняют свою самобытность, то есть концептуальную картину мира.

С целью выявления и подтверждения о выше представленных особенностях национального характера русских курсантов и слушателей таджиков, свойственных в речевом поведении народов было проведено тестирование по методу диагностики «Изучение самооценки личности» с помощью процедуры ранжирования.

Сделаем оговорку. Курсантам и слушателям было предложено оценить 20 качеств личности нации в колонке «идеал» от 1 до 20 баллов по тому, в какой мере они им импонируют. Далее в колонке «Я» испытуемый ранжирует эти же качества присущие своей нации. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (d²), далее подсчитывается сумма квадратов (Σd²) и по формуле $r = (1 - 0,00075 \Sigma d^2):n$ (где n – количество качеств личности) определяется процент корреляции.

Чем ближе коэффициент к 1,2 (от 0,7 до 1,2), тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке свидетельствует коэффициент от 0,04 до 0,4.

Испытанию подверглись 5 таджиков слушателей и 10 русских курсантов. В результате оценивания респондентов были сделаны сводные таблицы по каждой национальности.

Таблица 1

Самооценка личности таджика в речевом поведении

Идеал	Качества личности	«Я»	Разница		Коэффициент корреляции
			d	d ²	
20	Лидерство	16	4	16	0,8
18	Уважительность	16	2	4	0,2
16	Уступчивость	12	4	16	0,8
19	Кротость	17	2	4	0,2
17	Вспыльчивость	19	2	4	0,2
19	Терпеливость	17	2	4	0,2
15	Упрямство	13	2	4	0,2
13	Медлительность	10	3	9	0,4
15	Нерешительность	10	5	25	1,2
17	Увлекаемость	14	3	9	0,4
16	Пассивность	14	2	4	0,2
16	Коллективность	14	2	4	0,2
15	Обособленность	10	5	25	1,2
18	Отзывчивость	20	-2	4	0,2
17	Доверчивость	20	-	9	0,4
18	Послушание	19	-1	1	0,04
14	Беспечность	18	-4	16	0,8
18	Застенчивость	19	-1	1	0,04
14	Осторожность	16	-2	4	0,2
14	Милосердие	17	-3	9	0,4

Далее представим таблицу ранжирования качеств личности русского этноса.

Таблица 2

Самооценка личности русского в речевом поведении

Идеал	Качества личности	«Я»	Разница		Коэффициент корреляции
			d	d ²	
20	Лидерство	18	2	4	0,2
9	Уважительность	7	2	4	0,2
16	Уступчивость	12	4	16	0,8
19	Кротость	15	4	16	0,8
17	Вспыльчивость	19	-2	4	0,2
20	Терпеливость	18	2	4	0,2
15	Упрямство	13	2	4	0,2
13	Медлительность	10	3	9	0,4
15	Нерешительность	10	5	25	1,2
17	Увлекаемость	14	3	9	0,4
12	Пассивность	14	-2	4	0,2
18	Коллективность	20	-2	4	0,2
10	Доброжелательность	11	1	1	0,04
19	Отзывчивость	20	1	1	0,04
15	Доверчивость	12	3	9	0,4
8	Послушание	11	4	16	0,8
18	Беспечность	17	1	1	0,04
6	Застенчивость	11	5	25	1,2
10	Осторожность	16	4	16	0,8
14	Милосердие	17	3	9	0,4

По результатам подсчёта коэффициента корреляции из перечисленных выделенных качеств, очевидно, что самооценка таджиков (15 качеств личности) и русских (14 качеств личности) является объективной и отражает не только характер представленного этноса, но и его поведение в речевом акте, что является важным условием при выборе партнёра по диалогу и речевых клише согласно заданной ситуации.

Выводы. Выявление этнических особенностей в многонациональном коллективе представляет методологическую форму исследования качеств личности. Как считает Кургалеева Е.Е., на социализацию личности влияют не только исторические предпосылки, но «среда и условия обучения в военизированном вузе, которые предъявляют достаточно жёсткие требования к личности курсанта.

Курсанту первого курса приходится осваивать большое количество новых понятий и представлений, знакомиться с множеством совершенно новых для него жизненных явлений и ситуаций.

Первый курс обучения является нелёгким для курсантов годом, в течение которого они проходят через сложные и многообразные процессы адаптации к условиям обучения и жизни в вузе МВД, взросления и роста самосознания. Курсанты ещё не вполне осознали сущность требований, не овладели приёмами их выполнения. Происходит изменение прежних моделей поведения, формирование новых привычек.

Выбор форм и методов обучения и воспитания осуществляется на основе глубокого и всестороннего изучения индивидуально-психологических особенностей и качеств личности курсантов и направлен на активизацию самостоятельной познавательной деятельности курсантов» [Кур., с. 69-70].

Следовательно, в учебном процессе необходимо учитывать не только этнизацию, но и социализацию личности для формирования речевого поведения при изучении профессионального иностранного языка.

Литература:

1. Авганова Зарина Асламовна. «Национальный характер как объект социально-философского анализа» Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата философских наук. Душанбе. – 2007 – 24 с. URL: (на примере таджикской нации) <http://cheloveknauka.com/v/194103/a/#?page=22>
2. Кургалеева Е.Е. Современные проблемы адаптации курсантов вуза МВД к военно-учебным условиям в контексте становления субъектной позиции // Вестник Восточно-Сибирского института Министерства внутренних дел России. 2014. № 1 (68). С. 69-76.
3. Проблемы этносемантики. Сборник научно-аналитических обзоров // ИНИОН РАН, М., 1995. – 167 с.

Педагогика

УДК 37.013

адъюнкт Ермолов Михаил Вячеславович

Военный университет Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ВАЖНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье автор, опираясь на негативные тенденции процесса глобализации в культурологическом аспекте жизни российского народа аргументированно обосновывает необходимость и важность профессионально-этического воспитания будущих специалистов. Кроме того, автором приведены доводы о различии духовно-нравственного и профессионально-этического воспитания, о их взаимодействии и взаимодополнении.

Ключевые слова: профессиональная этика, профессионально-этическое воспитание, профессионально-этические качества, воспитание, методы воспитания, форма воспитания, средства воспитания, духовно-нравственное воспитание, нравственность, профессиональное воспитание, глобализация, культура, культурная глобализация.

Annotation. In this article, the author, based on the negative trends of the globalization process in the cultural aspect of the life of the Russian people, substantiated the necessity and importance of the professional and ethical upbringing of future specialists. In addition, the author presented arguments about the difference of spiritual and moral and professional and ethical upbringing, about their interaction and complementarity.

Keywords: professional ethics, professional and ethical upbringing, professional and ethical qualities, upbringing, methods of upbringing, form of upbringing, means of upbringing, spiritual and moral upbringing, morality, professional upbringing, globalization, culture, cultural globalization.

Введение. В современном мире все с большой силой набирает обороты процесс всемирной глобализации. Что же такое глобализация? Что она несет в себе относительно социокультурного аспекта жизни народов в общем и российского народа в частности? Какого ее влияние на культуру российского народа? И как бороться с ее негативными проявлениями? Именно на эти и многие другие вопросы сегодня пытаются ответить отечественные ученые.

Мы тоже попробуем углубиться и разобраться в данных вопросах, а также ответить на вопрос что же такое профессионально-этическое воспитание и какова его роль в воспитании российского народа в условиях глобализации?

И так, прежде чем приступать к выявлению роли профессионально-этического воспитания необходимо дать определение и характеристику процессу глобализации.

Изложение основного материала статьи. Термин «глобализация» обладает неоднозначным и спорным значением. Так, в общих чертах глобализация – это процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации. Однако существует более 150 определений данного термина, которые зависят в основном от аспекта рассмотрения (социокультурный, экономический, технический, политический и т.д.). Данный факт свидетельствует о его неоднозначности, сложности и неразработанности.

Нас же в основном интересует культурологический подход к рассмотрению данного вопроса. Кононенко Б.И. в своем Большом словаре по культурологии термин «глобализация» определяет следующим образом:

1) Объективный, естественный процесс распространения достижений «высоких» культур на весь мир, прежде всего на культуры «низшие» с целью их приближения к культуре передовых стран.

2) «Стремление к диктатуре США и Запада над остальными народами и культурами с целью их эксплуатации, как подчинение всех национальных культур единому космополитическому (американскому по преимуществу) культурному стандарту, т.е. выступает крайней формой вестернизации (глобализация «белая» и «черная»)» [3]. Данного определения придерживаются и другие словари по культурологии [5].

В социокультурном аспекте процесс глобализации обладает следующими негативными тенденциями:

1) Опыт взаимодействия различных культур на протяжении множества лет показал, что наиболее эффективным является межкультурный диалог, иными словами партнерство на равных условиях. В тоже время процесс глобализации представляет собой распространение принципов, присущих развитию западного мира.

2) «Глобализация, как показывает ранее проведенный анализ данного явления различными учеными, прежде всего представляет собой насаждение культуры Северной Америки. В современном понимании «глобализация» означает превращение значительной части мира в проамериканскую с приведением форм политической организации общества, жизненных ценностей и идеалов жизни под западные стандарты и нормы навязываемой массовой культуры» [2].

3) Процесс глобализации провоцирует разрушение национальных традиций, исчезновение обрядов и обычаев, транслирующих и фиксирующих свойственную определенной культуре картину мира, что свидетельствует о распаде целостной системы ценностей, представлений и социальных связей, которые характеризуют идентичность каждой из национальных культур. Более того, как показывает практика процесс глобализации неизбежно сопровождается уничтожением традиционных механизмов производства и распространения культурных ценностей, иными словами культурная система теряет способность самовоспроизводства.

4) Одним из основных негативных тенденций глобализации является существенное отклонение национальной специфики мышления под воздействием унифицированного англоязычного новояза. В современном мире повсеместное распространение английского языка является одним из условий распространения универсального «глобализированного» образа жизни. Около 1,5 млрд. людей используют английский язык в качестве средства общения, более 90% информации, хранящейся во всемирной интернет сети, представлена на английском языке, большинство компьютерных программ и инструкций к ним написаны на английском, английский стал языком мировых технических и научных периодических изданий, языком космических технологий, электроники и медицины. Сегодня, как отмечает Э. Гидценс, мы все хотя и живем локально, но говорим на глобальном языке [4].

Между тем язык представляет собой важный способ сохранения и трансляции традиций, общественного самосознания и культуры данного речевого коллектива, этноса и нации. Каждой культуре характерны свои вербальные арсеналы, где взаимопонимание происходит на уровне интонаций и всего комплекса выразительных средств. Слово же функционирует наиболее эффективно исключительно в соответствующем контексте, освещающем все оттенки его значений, и является исторически обусловленным, отражая весь образ жизни данного народа с его ценностными приоритетами, его традиции, мироощущение, видение мира, обычаи, менталитет и национальный характер.

Противостояние указанным негативным тенденциям процесса глобализации является жизненно важным вопросом, от которого зависит существование русской нации как таковой.

Почему вопрос сохранения индивидуальности нашей культуры является первостепенным вопросом? Почему так необходимо не поддаваться соблазнам западной культуры? Ответ на данный вопрос поможет найти анализ понятия культура. Прежде чем приступить к анализу сразу оговоримся, что существует более 1500 определений «культуры», что также говорит о трудности понимания этого явления, его неизученности. Ученые во всем мире пытаются дать ответы на многие вопросы относительно культуры, ее содержания, структуры, процессов и т.п. на протяжении многих лет, однако мало кому удалось достаточно углубиться в данной научной области. Учитывая вышесказанное анализ понятия культуры в данной статье представляет собой поверхностный узконаправленный срез того огромного научного пласта и потенциала, которым обладает эта сфера научного знания.

И так, Основы государственной культурной политики Российской Федерации гласят, что основной миссией культуры является передача новым поколениям свода нравственных, моральных, этических ценностей, составляющих основу национальной самобытности.

О культуре Л.Н. Толстой писал «Страна, забывшая свою культуру, историю, традиции, национальных героев – обречена на вымирание».

Академик Д.С. Лихачев о культуре говорил: «Между тем культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства».

Культура представляет собой всеобъемлющее, широкое и важное явление в жизни государства, народа, нации. Одним из ее аспектов является воспитательное воздействие. Рассматривая воспитание как отдельное явление можно выявить, что эти два явления – культура и воспитание – взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, так воспитание способствует сохранению культуры, а культура способствует эффективности воспитания.

Само воспитание как процесс наибольшую эффективность имеет в семье в малом возрасте, однако процесс воспитания является продолжительным, и даже можно сказать бесконечным, ведь человек учиться и воспитывается на протяжении всей своей жизни. Тогда условно процесс воспитания можно разделить на следующие периоды: воспитание в семье или период детства, детский сад, школа, институт и профессиональная деятельность.

Учитывая такую периодизацию, нельзя не отметить важность воспитания как одну из составляющих подготовки специалистов в высших учебных заведениях для будущей профессиональной деятельности. Особое значение и место в процессе воспитания в данный период обладает профессионально-этическое воспитание. Многие спросят, чем же оно отличается от духовно-нравственного и зачем оно необходимо? Отвечая на данные вопросы необходимо понять, что же такое профессиональная этика.

В современной отечественной науке наблюдается рост интереса к данной проблематике и многие ученые в своих работах рассматривают данное понятие. Так, исследователи в области этики А. Гусейнов и И. Кон определяют профессиональную этику в двух ипостасях: во-первых, это кодексы поведения, предписывающие определенный тип нравственных взаимоотношений между людьми, которые представляются оптимальными с точки зрения выполнения ими своей профессиональной деятельности, во-вторых, способы обоснования данных кодексов, социально-философское истолкование культурно-гуманистического назначения данной профессии, ее этоса [8].

П. Степнов определяет понятие профессиональной этики как «отражение нравственного сознания, взаимоотношений и поведения людей, которые обусловлены спецификой профессиональной деятельности» [10].

А. Солоницына формулирует профессиональную этику как «совокупность определенных обязанностей и норм поведения, поддерживающих моральный престиж профессиональных групп в обществе» [9].

Н. Шувалова представляет профессиональную этику как науку, «объектом которой является профессиональная мораль как один из срезов общественной нравственности, то есть особенности нравственного сознания и поведения людей определенного вида профессии, которые объясняются их профессиональной принадлежностью; как нормативную дисциплину, включающую анализ типичных этических ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью, и их рациональное обоснование: свод норм и правил профессиональной морали, то есть этический кодекс» [12].

Обобщая вышесказанное можно сказать, что данные определения профессиональной этики несут некий оттенок узкости, нацеленности только на профессиональную деятельность и не рассматривают профессиональную этику как аспект культуры, а точнее культуры производства, профессиональной культуры. Поэтому попытаемся вывести свое понятие профессиональной этики более широкого спектра.

Профессиональная этика – это исторически сложившаяся система нравственных принципов, норм, ценностей и других составляющих профессиональной культуры, функционирующая в определенной профессии и способствующая поддержанию ее имиджа и статусу.

Она систематизирует накопленный в процессе исторической практики культурный и нравственный опыт, характерный для данного вида деятельности, обобщает его и совершенствует по мере совершенствования данного вида деятельности.

Профессиональная этика должна быть неотъемлемой составной частью подготовки каждого специалиста. С этой целью существует профессионально-этическое воспитание.

Духовно-нравственное и профессионально-этическое воспитание специалистов очень близки по сущности, содержанию и структуре. Однако определяя духовно-нравственное воспитание как организованную и целенаправленную деятельность преподавателей, родителей и священнослужителей, направленную на формирование высших общечеловеческих нравственных ценностей у студентов, у будущих специалистов, то с профессионально-этическим воспитанием его можно соотнести как общее и частное.

Это обуславливается тем, что в современном обществе, ощущающим на себе негативное влияние насаждаемой Западом глобализации, падает как общий уровень духовно-нравственной воспитанности, так и частной – профессиональной. Подтверждением данного плачевного факта является проведенное специалистами Mail.Ru Group, выявившее представителей профессий, которые чаще всего пользуются нецензурной лексикой в ходе профессиональной деятельности.

Данное исследование проводилось в виде опроса с 16 октября по 13 ноября 2017 г. Более 1100 пользователей сервисов компании приняли в нем участие. Рейтинг распределился следующим образом:

- сотрудники строительной отрасли (64% опрошенных признались, что постоянно матерятся на работе).
- сотрудники различных отраслей промышленности (60%).
- сотрудники сферы информационных технологий (58%).
- представители торговли (51%).
- работников маркетинга (49%).
- представители сферы образования (ругаются только в 17% случаев).

Также в ходе опроса выяснился интересный факт. Большинство работников, часто использующих ненормативную лексику, искренне верят, что брань на самом деле помогает им эффективнее исполнять свои обязанности. Отдельные респонденты утверждают, что с помощью мата им гораздо легче обличать свои мысли в слова.

Не говоря уже о таких случаях нарушения профессиональной этики, нравственности и морали, как проведение так называемых «корпоративов» на западный манер, то есть с привлечением стриптизерш и представительниц одной из древнейших профессий. Все это следствие прикрытой процессом глобализации экспансии американской культуры. Многие смотрели фильм «Волк с Уолл-стрит», являющимся одним из ярких примеров того, чему стараются подражать современные руководители различных компаний, пример нравственного упадка и озверения нации. В американской кинематографе много и других примеров аморального и безнравственного поведения, которое довольно быстро и эффективно оседает в головах всех слоев населения России, в том числе и молодых и будущих специалистов, ведь «Дурной пример – заразителен».

Профессионально-этическое воспитание призвано бороться с этим негативным влиянием «процесса глобализации», быть некоего рода щитом из профессионально-этических ценностей, норм и правил поведения, а также усилить духовно-нравственное воспитание, остановить его падение после окончания института и поддержать за счет более узкого, но основанного на общечеловеческих, комплекса ценностей, норм и принципов.

Выводы. Таким образом, в условиях глобализации перед руководством нашего государства остро встает вопрос сохранения индивидуальности российской культуры, ее наследия, тех ценностей, которые она несет в себе, а также поддержания общего и профессионального уровня воспитанности населения, чему способствует профессионально-этическое воспитание как особая составляющая профессионального воспитания будущих специалистов.

Литература:

1. Бжезинский З. Выбор. Мировое господство или глобальное лидерство The choice: global domination or global leadership / Пер. с англ. Е.А. Нарочницкой, Ю.Н. Кобякова. – М.: Международные отношения, 2004. – 287 с.

2. Бжезинский З. Стратегический взгляд: Америка и глобальный кризис: [16+] / пер. с англ. М.Н. Десятовой. – М.: АСТ, 2014. – 287 с.
3. Большой толковый словарь по культурологии. Кононенко Б.И. 2003.
4. Гидденс, Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. – М.: Весь мир, 2004.
5. Гуревич П.С. Культурология XX век. Энциклопедия. М. 1996
6. Культурология: Словарь / А.И. Кравченко. – М.: Акад. проект, 2000. – 670
7. Нейчман Б. «Четвертый мир»: нации против государств // Глобализация. Контур XXI в. М., 2002. Т. III. С. 53.
8. Словарь по этике / Под ред. А. Гусейнова и И. Кона. М.: Политиздат, 1989. С. 278.
9. Солоницына А. Профессиональная этика и этикет. Учебник. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2005. С. 9.
10. Степнов П. Этические нормы государственных служащих. Социально-философский аспект. М., 2000. С. 51.
11. Тетерина Е.А. Культурология / Е.А. Тетерина. Терминологический словарь. – Пенза: Изд. ПГУ, 2008.
12. Шувалова Н. Административная этика. Учебно-методическое пособие. М.: РАГС, 2010. С. 19.

Педагогика

УДК 372.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

студентка 2 курса магистратуры Кузнецова Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможности использования сказки в коррекции нарушений связной речи у дошкольников с ОНР. На основе анализа специальной литературы рассмотрены формы проведения интегрированных занятий на основе сказок и их значение в логопедической работе с дошкольниками с ОНР. Представлены наиболее известные и апробированные на практике методики проведения коррекционных занятий на основе различных видов сказок.

Ключевые слова: сказка, логосказки, логосказки-тренинги, дидактические сказки, интегрированные занятия, связная речь, связное высказывание.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibility of using fairy tales in the correction of coherent speech disorders in preschool children with ONR. Based on the analysis of special literature, the forms of conducting integrated classes based on fairy tales and their significance in speech therapy work with preschool children with ONR are considered. The most famous and approved in practice methods of conducting remedial classes based on various types of fairy tales are presented.

Keywords: fairy tale, logo fairy tales, training fairy tales, didactic fairy tales, integrated classes, connected speech, coherent utterance.

Введение. Одной из главных задач коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, является развитие у них связной речи. Это необходимо как для более эффективного преодоления речевого недоразвития, так и для подготовки детей к дальнейшему обучению в школе.

Одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является достаточный уровень сформированности связной речи, который позволяет ребенку успешно усваивать знания и развивать логическое мышление, творческие способности и другие стороны психической деятельности.

Умение связно передавать свои мысли является главным показателем владения родным языком. Создание развернутого связного высказывания представляет собой процесс, требующий сосредоточенности и собранности говорящего ребенка, хорошей подготовки, значительных речевых, логических и композиционных навыков.

Изложение основного материала статьи. Способность четко и точно, и вместе с тем логически связно излагать свои мысли или пересказать текст, оказывает влияние не только на речевое, но и на эстетическое развитие ребенка: во время пересказа какого-либо текста или создания своего рассказа ребенок использует метафоры, образы, взятые им из художественных произведений. Умение связно рассказывать помогает дошкольнику наладить общение со сверстниками, преодолеть застенчивость, развивает в нем уверенность в своих силах. Л.С. Выготский подчеркивает, что связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности, которая указывает на уровень речевого и умственного развития ребенка [2]. В связной речи передается умение мыслить последовательно и логично, объективно передать воспринимаемую информацию в виде четкой и правильно поставленной речи. По умению ребенка строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

Уровень владения связной речью оказывает важнейшее влияние на дальнейшее обучение ребенка грамоте. Восприятие и передача текстовых учебных материалов, умение давать четкие и развернутые ответы на вопросы, последовательно излагать свои мысли и другие обязательные учебные действия требуют необходимого и достаточного уровня развития связной речи. Умение интересно и связно рассказать о каком-либо событии развивает у ребенка коммуникативные навыки, способствует быстрой адаптации к новой для него обстановке. По мнению А.Н. Гвоздева связная речь – это развернутое изложение определенного речевого материала, которое осуществляется грамматически правильно, логично, последовательно, и обеспечивает общение и взаимопонимание. В данной связи основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника [3].

Ребенок с нормативным речевым развитием примерно к 6-7 годам должен овладеть основными компонентами родного языка - связной речью, уметь последовательно излагать свои мысли, конструировать развернутые высказывания, без труда пересказывать небольшие по объему тексты, владеть навыком составления рассказа-описания по серии картинок. Кроме того, у ребенка в этом возрасте должно быть поставлено правильное звукопроизношение, умение воспроизводить многосложные слова.

У детей с общим недоразвитием речи основные речевые навыки к периоду школьного обучения оказываются не сформированы. Нарушение связной речи выражается в разной степени: от полной неспособности соединять слова в предложения до развернутой речи с фонетико-фонематическим или лексико-грамматическим недоразвитием. Но в любом случае в той или иной степени страдают все компоненты языковой системы: фонетика, лексика и грамматика. Словарь дошкольников с ОНР ограничен и отстает от возрастной нормы не только по качественным, но и по количественным характеристикам. Таким образом, общее недоразвитие речи - это замедленный и неравномерный процесс овладения языковыми инструментами родного языка [3].

Как считает Т.Б. Филичева, у дошкольников с ОНР очень медленно развиваются и закрепляются речевые формы, отсутствует инициативность в речи, при этом у большинства диагностируется явное фонетическое недоразвитие, в речи преобладают существительные, неразвита глагольная лексика, недостаточно слов, обозначающих признаки предметов и отношения, общая речевая активность заметно снижена [11].

Имея достаточно развитый словарный запас для конструирования собственных высказываний, дошкольники с ОНР с трудом идут на контакт с окружающими и сверстниками, практически лишены возможности словесной коммуникации, поскольку усвоенные ими речевые формы не рассчитаны на полное удовлетворение потребности в общении. Выраженные отклонения в процессе онтогенеза, обусловленные непосредственно характером речевых нарушений, препятствуют полноценному и своевременному развитию речевого общения, которое развивается у дошкольников с ОНР значительно позднее, чем у детей с нормативным речевым развитием и обусловлено, в основном их физиологическими потребностями.

Обучение связной речи детей с ОНР занимает одно из важных мест в коррекционной педагогике. Процесс формирования связной речи осуществляется как во время разнообразной практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим явлениями, так и на специальных коррекционно-логопедических занятиях.

В настоящее время в коррекционных группах детских садов существует тенденция к увеличению количества времени, отводимого исключительно на образовательную деятельность, при этом имеющую не всегда нужное и полезное содержание. Данную проблему возможно разрешить посредством применения интегрированных образовательных технологий. В этом случае решается сразу несколько задач по развитию и коррекции речи детей, например, возможность решать одновременно несколько видов задач, при этом освобождается время для организации игровой деятельности, музыкальных занятий, занятий спортом и др. В особенности это актуально для дошкольников с ОНР, поскольку большинство из них имеют синдром дефицита внимания и отличаются гиперактивностью [8].

В интегрированных занятиях в тесной взаимосвязи используются знания из самых разных образовательных областей, при этом взаимодополняя друг друга. В данной связи интегрированная образовательная деятельность является для дошкольников с ОНР более актуальной и значимой, так как способствует развитию у них целостного представления о мире как взаимосвязанной и единой системе.

Использование сразу нескольких видов деятельности, например, речевой, изобразительной, театральной, музыкальной и др. дают возможность дошкольникам с ОНР реализовать свой творческий потенциал, коммуникативные навыки, побуждают детей с ОНР делиться друг с другом впечатлениями, свободно высказываться, у них развивается речевая активность и познавательный интерес, поскольку в рамках интегрированных занятий любая тема требует от детей активизации опыта из практической деятельности. В процессе таких занятий у дошкольников обогащается словарный запас, уточняются навыки грамматического конструирования высказывания, развивается поисковый и творческий интерес. Методы проведения интегрированных занятий для коррекции связной речи детей с ОНР могут быть самыми различными. В данной связи одним из эффективных и универсальных методов формирования связной речи дошкольников с ОНР является использование сказок в системе интегрированных занятий.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева отмечает, что занятия с использованием сказок являются одними из основных в общей системе коррекции нарушений речи у дошкольников, так как именно сказка обеспечивает всестороннее и комплексное воздействие на речевую деятельность ребенка и в этом состоит ее основное отличие от других различных методов [6].

В работе с детьми с ОНР традиционно используется большое количество сказок самой различной тематики. Например, дидактические сказки придумывают сами педагоги для обеспечения соответствующего настроения детей к учебным занятиям. Данный вид сказок в понятной детям метафорической форме передает учебный материал, а также дидактические задания и инструкции. Другой вид сказок – психокоррекционные, которые сочиняют психотерапевты, психологи, сами родители и педагоги. В таких сказках фиксируются проблемные аспекты развития детей с ОНР: поведенческие, речевые и эмоциональные затруднения, тревоги, страхи, различные комплексы, трудности во взаимоотношениях со сверстниками.

Относительно новый вид сказок – это логосказки, относятся к инновационным педагогическим технологиям. Такие сказки имеют определенную грамматическую и лексическую основу, направлены на постановку звуков и автоматизацию их в речи, развивают фонематический слух, процессы словообразования и словоизменения, развивают у детей с ОНР связную речь. Коррекционное воздействие при этом осуществляется в сказочной игровой форме и является наиболее целенаправленным и всесторонним.

При работе с дошкольниками с ОНР М. А. Павалеева использует специальную серию авторских сказок под названием «Сказки Тихого Дона». Автор отмечает, что преимущество использования сказок неоспоримо в коррекционно-логопедической работе: обогащается активный словарь, осуществляется работа над автоматизацией поставленных звуков и использование их в самостоятельной речи. Содержание сказок учат детей правильно конструировать диалоги, положительно влияют на развитие логичной и связной речи. Игры-драматизации и театрализованные постановки на основе сказок способствуют развитию формированию просодической стороны речи: силы и тембра голоса, темпа и ритма речи, выразительности и интонационной окрашенности высказывания. М.А. Павалеева подчеркивает, что образование слов, словосочетаний и

предложений станет для детей с ОНР намного увлекательнее, если для этого использовать материал на основе сказок [9].

Н.А. Погосова составила сборник для коррекционных занятий с детьми с речевыми нарушениями, используя в качестве основы программу «Погружение в сказку». В данной программе сказку автор использует для формирования у детей с ОНР лексико-грамматического строя, звукопроизношения и связной речи [10].

Н.В. Нищева предлагает другую, не менее эффективную методику работы с детьми с ОНР, основанную на авторских сказках. Ее пособие «Развивающие сказки» предназначено для детей 5-7 лет с различными нарушениями речи. На основе определенного сказочного сюжета, автором созданы дидактические игры для знакомства детей с окружающим миром, кроме того, в пособии предлагаются многочисленные упражнения для формирования грамматики и звукопроизношения, игровые задания для развития восприятия, слухового и зрительного внимания, связной речи [8].

Логопеды О.Г. Ивановская, Е.А. Петрова и С.Ф. Савченко разработали несколько способов работы со сказкой в соответствии с возрастными особенностями дошкольников с ОНР, используя в качестве основы хорошо знакомые всем русские народные сказки «репка», «Гуси-Лебеди», «Колобок» и др. Игры и задания, представленные данными авторами, включают в себя подробное знакомство детей со сказкой, проведение анализа сказки и закрепление ее содержания [7]. Такой метод помогает формированию ведущих психических функций у дошкольников с ОНР, обеспечивает творческий подход к выполнению заданий. Разработки данных авторов позволяют организовать разнообразную деятельность детей, в том числе постановку сказки с использованием костюмов ее персонажей, пересказ сказки с показом главных героев на фланелеграфе, показ сказки в теневом театре с использованием контурных изображений, изготовление сказочных персонажей в технике оригами, выполнение нестандартных дидактических игр и заданий. Логопедические сказки, кроме всего перечисленного, развивают полисенсорность, т.е. «сказка» плюс «предметная деятельность», графические навыки и мелкую моторику.

Ребенок, пересказывая или сочиняя сказку, максимально включает в речь синтаксические, грамматические и лексические ресурсы, у него начинают активно развиваться основные характеристики связной речи – выразительность, логичность и последовательность. Как подчеркивает Е.В. Жулина, принимая во внимание психолого-физиологические особенности дошкольников с ОНР, наиболее эффективны в плане коррекции будут являться русские народные сказки. В некоторых случаях, как считает автор, статичность характеров, недостаточная динамика и «психологичность» текста можно отнести даже к достоинствам, нежели к недостаткам. Кроме этого, метафоричность и символичность русских народных сказок способствуют развитию насыщенности и выразительности речи [4].

Авторские сказки учителей-логопедов Г.А. Быстровой, Э.А. Сизовой, Т.А. Шуйской – это логосказки-тренинги, насыщенные определёнными фонемами, словоформами, лексико-грамматическими категориями. Авторы ставят лексико-грамматические задачи: обогащение словарного запаса, закрепление знания грамматических категорий [1].

Для коррекционной работы с детьми с ОНР Е.В. Жулина подчеркивает эффективность использования русского фольклора, где учтена специфика этнической среды [5].

Как считает А.М. Поваляева, материал на основе сказок для коррекционных занятий следует выбирать, руководствуясь возрастом детей, только тогда ребенок, наблюдая за судьбами героев, воспринимая их язык, учится решать актуальные для него в данный возрастной период проблемы. Сказка близка и интересна дошкольникам, вызывает эмоциональный отклик, развивает воображение, мышление, речь, дает образцы русского литературного языка. В атмосфере сказки дети раскрепощаются, проявляют большую заинтересованность в выполнении различных заданий. Таким образом, повышается эффективность логопедической работы за счёт включения эмоционального компонента в образовательный материал [9].

Структура логопедических занятий с использованием сказок строится в большинстве случаев по следующей схеме: «слушаем, рассказываем, сопереживаем и сами сочиняем сказку». Самое сложное для детей в данной схеме – это самостоятельное сочинение сказок, которое необходимо для развития связной монологической речи для последующего перехода дошкольников к новой для них, учебной деятельности.

Формы работы со сказкой для развития связной речи детей с ОНР весьма разнообразны: это может быть и рассказ новой либо пересказ уже знакомой сказки (групповой, индивидуальный, от 1-го или 3-го лица); придумывание продолжения или концовки известной сказки; самостоятельное составление сказки по сюжетным картинкам или на заданную тему с опорой на иллюстрированный материал; групповое или индивидуальное сочинение сказки; сопоставление сказочных персонажей или нескольких известных сказок, их обсуждение; рассматривание и комментирование сказочных иллюстраций; выбор любимого сказочного героя; выбор и обсуждение самой смешной сказки или отдельной части из сказки; беседы в форме игры с персонажами из сказок; театрализованные игры, игры-драматизации; организация кукольного театра; рисование сюжета или персонажей из сказки и т.п.

Для увеличения мотивации детей и создания творческой атмосферы на коррекционных занятиях, необходимо творчески подходить к выбору сказочных произведений. Часто дошкольникам предлагается изменить по своему усмотрению ход сюжета: с помощью «волшебной палочки» придумывать окончание сказки, вводить новые сюжетные ситуации, смешивать сюжеты нескольких сказок в один, изменять характеристики героев – из плохих делать хороших и т.п. Для активизации речевой деятельности дошкольников с ОНР педагог предлагает придумать и задать какой-либо шуточный вопрос героям сказки, послать им воображаемую телеграмму или написать письмо, самостоятельно подобрать поговорку или пословицу к данной сказке, изменить или придумать совершенно новое название уже известной сказки и др. [3].

По мнению О.Г. Ивановской, сказка при работе с детьми с ОНР должна обязательно быть одушевленной, зримой, для чего необходимо использовать наглядный материал, например, сюжетные картинки, настольно-печатные пособия, небольшие макеты из подручных материалов, фланелеграф, карточки с графическими изображениями или символами, мягкие игрушки, перчатки с наклеенными персонажами сказки, элементы кукольного театра и др. Кроме того, для большей красочности и наглядности используются маски, объемные ширмы, теневой, картонный, кукольный театры и др. [7].

Выводы. Таким образом, интегрированные занятия на основе сказок являются действенным способом коррекции связной речи у дошкольников с ОНР. Занятия со сказкой расширяют кругозор, активизируют

словарный запас, развивают грамматический строй речи, повышают коммуникативную функцию речевой деятельности. Использование материала на основе сказок в логопедической практике существенно повышает уровень развития связности речи детей с ОНР, закрепляет у них представления об основных способах построения высказывания, что делает речь детей более развернутой, последовательной и логичной. Занятия с использованием сказок создают у детей положительный эмоциональный настрой, способствуют снятию напряжения, что в целом, повышает мотивацию дошкольников к обучению.

Литература:

1. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логопедические игры и задания / Г.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская. – М.: Каро. – 2008 – 96 с.
2. Выготский Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2006. – 420 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
4. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева // Вестник Мининского университета. 2019. № 63 (1). С. 111-115.
5. Жулина Е.В. Фольклор как средство коррекции отклоняющегося психического развития при задержке экспрессивной речи / Е.В. Жулина, М.В. Амосова // Вестник МГОУ. Сер.: Психологические науки. – 2008. – № 3. – С. 135-141.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Игры в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб., 2006. – 95 с.
7. Ивановская О.Г. Логопедические сказки для развития речи: Сказка в природосообразном образовании / О.Г. Ивановская, Е.А. Петрова, С.Ф. Савченко. – СПб.: КАРО, 2008. – 186 с.
8. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2010 – 143 с.
9. Поваляева М.А. Дидактический материал по логопедии (свистящие, шипящие). Сказка о веселом Язычке / М.А. Поваляева, Ростов-н/Д: Феникс, 2003. — 80 с.
10. Погосова Н.М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей / Н.М. Погосова, Изд.: Речь, 2008. – 208 с.
11. Филичева Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. // Логопедия сегодня. – 2008. – № 3. – С. 36-41.

Педагогика

УДК 372.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

студентка 2 курса магистратуры Кузнецова Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье проведено исследование нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изучены подходы к определению основных составляющих связного высказывания. На основе анализа специальной литературы раскрыты особенности нарушений связной речи, рассмотрены основные методики изучения состояния связной речи, представлены результаты исследования уровня развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: связная речь, связное высказывание, логическая последовательность высказывания, нарушение связной речи, сюжетные картинки, рассказ-описание.

Annotation. In the article, a study of violations of coherent speech in preschool children with a general underdevelopment of speech. The approaches to the definition of the main components of a coherent utterance are studied. On the basis of the analysis of the special literature, the peculiarities of violations of coherent speech are revealed, the main methods of studying the state of coherent speech are discussed, and the results of a study of the level of coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment are presented.

Keywords: coherent speech, coherent utterance, logical sequence of utterances, violation of coherent speech, plot pictures, narrative description.

Введение. Рассматривая нарушения речевой деятельности у детей с ОНР необходимо отметить, что состояние связной речи у них значительно отличается от речи детей с нормативным речевым развитием. А.Н. Гвоздев к основным недостаткам относит следующие: трудности в конструировании высказывания; нарушение его логичности, последовательности и целостности, нежелание детей с ОНР вступать в диалог со взрослыми или сверстниками, узость активного словаря, несогласование частей речи [1].

По мнению ученого связная речь - это не только строго определенная последовательность связанных друг с другом мыслительных процессов, которые преобразовываются в соответствующие слова и правильно составленные фразы. Связная речь является совокупностью всех достижений ребенка к определенному возрасту в овладении родным языком, его грамматикой, лексикой и фонетикой, а также словарного запаса. По тому, как ребенок может связно выразить свою мысль, можно судить об уровне его речевого развития [2].

К моменту поступления в школу уровень развития связной речи у детей с различными речевыми нарушениями существенно отстает от нормы, что препятствует полноценному освоению школьной программы. Низкий уровень сформированности речевой и коммуникативной компетенции, по мнению Е.В. Жулиной, который имеет место при речевых нарушениях, является причиной дальнейшей коммуникативной дезадаптации [4]. В данной связи правильно организованная и своевременная коррекция нарушений связной речи имеет первостепенное значение в общем комплексе коррекционно-логопедических мероприятий.

Изложение основного материала статьи. Имея достаточно развитый словарный запас для конструирования собственных высказываний, дошкольники с ОНР с трудом идут на контакт с окружающими и сверстниками, практически лишены возможности словесной коммуникации, поскольку усвоенные ими речевые формы не рассчитаны на полное удовлетворение потребности в общении. Выраженные отклонения в процессе онтогенеза, обусловленные непосредственно характером речевых нарушений, препятствуют полноценному и своевременному развитию речевого общения, которое развивается у дошкольников с ОНР значительно позднее, чем у детей с нормативным речевым развитием и обусловлено, в основном их физиологическими потребностями.

Высказывания дошкольников с ОНР (например, пересказ, описательные рассказы) характеризуются нарушением последовательности и связности изложения, лексическими заменами, смысловыми пропусками, низким уровнем сформированности фразовой речи, большим числом грамматических ошибок и многими другими признаками [3].

По мнению Н. Мироновой, дети с ОНР В с большим интересом относятся к игре, и намного меньше интереса проявляют к совместной деятельности со взрослыми, что указывает на низкую потребность в коммуникативных процессах с окружающим. Слабое развитие социальных потребностей является причиной того, что к началу обучения в школе дети с ОНР с большим трудом усваивают методы речевого общения, при этом они имеют достаточный словарный запас и понимание обращенной к ним речи [5].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина сделали попытку классификации нарушений различных связности высказываний у дошкольников с ОНР. По мнению авторов, такие дети при составлении рассказа по серии сюжетных картинок испытывают сложности в определении логики и последовательности изложения материала, поэтому затрудняются разложить картинки в правильном порядке. Само повествование при этом сводится к простому перечислению предметов или каких-то действий, изображенных на картинках. При пересказе заданного текста дети показывают непонимание смысла прочитанного, нелогичность при пересказе, фиксируется пропуск структурных элементов, многочисленные смысловые замены и повторы, сложности с подбором слов. В экспрессивной речи, при свободном высказывании, которое более проще для детей с ОНР, чем описательные рассказы, они используют в основном простые предложения. При самостоятельном высказывании наблюдаются повторы одного слова (часто это подлежащее), обрыв, незавершенность предложений, перестановка местами слов, грамматические ошибки [8].

В исследовании Н.В. Нищевой подчеркивается, что у дошкольников с ОНР выявляются различные нарушения связной речи. Сложности усвоения данными детьми грамматики и словарного запаса значительно тормозят процесс развития связной речи и, в первую очередь, обязательный переход от речи ситуативной к контекстной [6].

Необходимо отметить и то обстоятельство, что дети 4-5 летнего возраста, при поступлении в коррекционную группу детского сада, обнаруживают неумение пользоваться своей речью; они манипулируют предметами и игрушками молча, за помощью ко взрослым почти не обращаются. Во время неорганизованной игровой деятельности дети с ОНР используют в основном внеситуативно-познавательную форму общения, в других случаях дети используют более упрощенную - ситуативно-деловую форму. Часто дошкольники с ОНР вовсе стараются избежать речевого общения. Если же речевой контакт между ребенком и взрослым или сверстником и возникает, то он оказывается очень ограниченным и кратковременным [9].

Поскольку связная речь развивается постепенно, в течение длительного периода времени одновременно с усвоением ребенком всех закономерностей родного языка, то нарушения связной речи и несвоевременно начатая коррекция в дошкольном возрасте могут являться причиной появления в дальнейшем сложности при обучении грамоте. Эффективность процесса коррекции и формирования четкой и связной речи зависит от своевременного его начала и правильно выбранного метода коррекционного воздействия с учетом выявленных нарушений.

В рамках обозначенной проблемы нами было проведено исследование в целях определения состояния связной речи у дошкольников с ОНР. Исследование опиралось на использование комплексного подхода, включающего в себя педагогический, логопедический и психологический направления. Реализация данного подхода осуществлялась в процессе комплексной диагностики связной речи у старших дошкольников с ОНР.

Исследование проводилось на базе МБУ ДО центр детского творчества Ленинского района г. Нижнего Новгорода. Экспериментальная группа состояла из 20 детей в возрасте 5-6 лет. В соответствии с заключением ПМПК дошкольники имеют ОНР III уровня. Контрольная группа также состояла из 20 детей в возрасте с нормативным речевым развитием. Всего в обследовании участвовало 40 дошкольников.

В ходе наблюдения за дошкольниками с ОНР мы сделали следующие выводы: у большинства детей голос тихий, монотонный, у троих зафиксирован назальный оттенок. Темп речи у большинства дошкольников в пределах нормы, только у двоих детей был диагностирован замедленный темп. Общее звучание речи дошкольников с ОНР можно охарактеризовать как невыразительное.

Для высказываний дошкольников характерны: смысловые пропуски, нарушение последовательности и связности изложения, выраженная фрагментарность и ситуативность. Также наблюдается низкий уровень употребляемой фразовой речи. В спонтанной речи дети используют в основном простые предложения. Для самостоятельного высказывания характерны многочисленные повторы одного и того же слова (как правило, подлежащего), незаконченность предложений, нарушение порядка слов в предложении и ошибки в употреблении слов.

Кроме того, у некоторых детей во время общения со сверстниками наблюдалась расторможенность, повышенная возбудимость, другие дети напротив, были малоактивные, вялые, раздражительные, отмечалась быстрая истощаемость, неспособность сконцентрироваться. Например, при продолжительной работе дошкольники отказывались выполнять задание, ссылаясь на усталость. В отличие от детей с нормативным речевым развитием, у дошкольников с ОНР наблюдалась неустойчивость внимания, частые перепады настроения, нежелание идти на контакт со сверстниками.

Для исследования состояния связной речи дошкольников с ОНР мы использовали методику В.П. Глухова [2] и методику О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [7]. В.П. Глухов предлагает исследовать состояние связной речи дошкольников в процессе учебной, бытовой и игровой деятельности. В его методике внимание акцентируется на уровне сформированности у детей с ОНР особенностей речевого поведения и состояния фразовой речи. Для комплексного изучения состояния связной речи детей автор предлагает серию заданий, которая включает в себя: составление фраз по отдельным картинкам; составление предложения по

трем сюжетным картинкам; пересказ текста; составление рассказа по одной картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление описательного рассказа.

О.С. Ушакова предлагает свою методику исследования связной речи детей. В данной методике кроме показателей, предложенных В.П. Глуховым, развитие связной речи оценивается по специальным критериям, характеризующие основные показатели связного высказывания (навык описательного рассказа, составление рассказа по серии сюжетных картин либо на свободную тему). О.С. Ушакова делает упор на интонационное, смысловое, логическое и лексико-грамматическое оформление высказывания. Поэтому для наиболее объективного и всестороннего исследования связной речи дошкольников с ОНР мы использовали методику В.П. Глухова и методику О.С. Ушаковой. В соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями дошкольников, мы немного сократили количество заданий, взяв, по нашему мнению, самые основные для комплексного обследования связной речи детей с ОНР.

Из методики В.П. Глухова мы взяли задания на составление рассказа с использованием картинно-символического плана, в которую входит составление рассказа по сериям из 3-х, 4-х, 5-ти сюжетных картинок, составление рассказа на основе личного опыта и описательного рассказа.

Критерии диагностики были направлены на выявление продуктивных речевых возможностей дошкольников:

- умение выстроить внутренний план высказывания,
- самостоятельно составить смысловую программу связного высказывания по наглядным опорам,
- реализовать план высказывания в цельное связное сообщение [2].

В ходе исследования состояния связной речи у дошкольников с ОНР были получены следующие результаты:

Навык составления связных рассказов по серии сюжетных картинок у дошкольников с ОНР находится на довольно низком уровне в сравнении с детьми с нормативным речевым развитием. Для всех испытуемых экспериментальной группы были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа), не учитывались детали в картинках. Особенно для детей с ОНР было сложно связать две картинки между собой, т.е. сделать плавный переход в рассказе, при пересказе большинство детей с речевыми нарушениями не обращали внимание на детали, все время старались спутать, поменять картинки местами. В контрольной группе напротив, большинство детей выполнили задание на высоком и среднем уровне.

При составлении детьми рассказа на основе личного опыта были получены следующие результаты: в экспериментальной группе высокий уровень не выявлен, средний уровень показали 55%, низкий – 45% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 20% дошкольников, средний – у 50%, низкий уровень показали 30% испытуемых.

У многих дошкольников с ОНР в рассказах была значительно нарушена связность повествования, отмечались пропуски важных моментов в рассказе о прогулке, наблюдались смысловые несоответствия, были зафиксированы заметные лексические затруднения, ошибки в грамматическом оформлении предложений. В целом, у большинства детей экспериментальной группы были выявлены синтаксические и лексические несоответствия, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа.

При составлении рассказа-описания дошкольники с ОНР показали более высокий уровень речевой активности, чем при выполнении предыдущих заданий, они более эмоционально и подробно описывали сказочных героев, перечисляя их физические характеристики и положительные личностные свойства. Однако, не смотря на достаточно успешное выполнение задания, имели место значительные трудности выделения детьми с ОНР тех качеств героя, которыми они хотели бы сами обладать. В экспериментальной группе высокий уровень показали 25%, средний – 45%, низкий – 30% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 40%, средний показали 50%, низкий – 10% испытуемых. Подробного сравнения себя и сказочного героя дошкольники экспериментальной группы не проводили, не могли достаточно определенно назвать качество (физическое, психологическое), которое было бы желательно для них самих.

По методике О.С. Ушаковой испытуемым нужно было подобрать самостоятельно название к рассказу, выделить в нем основные разделы и в общем виде передать содержание. Данное задание вызвало значительные затруднения у дошкольников экспериментальной группы. Большинство испытуемых не могли отделить главную тему от второстепенной, просто начинали пересказывать сюжет. В особенности не могли определить середину текста, поэтому перескакивали с начала в конец произведения. В экспериментальной группе высокий уровень выявлен у 20%, средний – у 45%, низкий – у 35% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень показали 35%, средний – 45%, низкий – 20% испытуемых. Большинство дошкольников с ОНР отказались самостоятельно озаглавить рассказ, поскольку не смогли четко определить тему произведения. В контрольной группе наоборот, дети без каких-либо затруднений придумали название в соответствие с сюжетом, т.е. смогли определить тему произведения, его основную мысль и озаглавить.

Задание на пересказ текста также вызвало затруднения у детей экспериментальной группы. Высокий уровень показали 15% дошкольников, средний – 40%, низкий уровень выявлен у 45% испытуемых. В контрольной группе высокий уровень показали 30%, средний – 50%, низкий – 20% испытуемых. Дошкольники, показавшие высокий уровень, поняли тему и смогли при пересказе правильно передать структуру текста, при этом каждая часть текста была раскрыта наиболее точно. Половина испытуемых экспериментальной группы выполнили задание на среднем уровне, они не смогли правильно сформулировать тему рассказа, вместо этого начали просто его пересказывать. Отмечались многочисленные неточности при передаче второстепенных моментов рассказа. Дошкольники, показавшие низкий уровень, не смогли определить тему рассказа, при пересказе пропускали смысловые части или меняли их местами. Сам пересказ не соответствовал сюжету, не было логической взаимосвязи между элементами текста.

Выводы. Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что связная речь у старших дошкольников с ОНР находится на достаточно низком уровне в сравнении с контрольной группой детей. Дети не могут логично и последовательно излагать свои мысли; испытывают сложности при конструировании высказывания, в соединении отдельных смысловых частей текста в единое целое, в выделении главных структурных элементов текста (начало, середина, конец), их рассказы недостаточно развернуты и последовательны, в основном состоят из простых предложений. Для самостоятельных высказываний дошкольников с ОНР характерны употребление преимущественно коротких фраз, характерны

многочисленные ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе правильных по смыслу слов.

Перечисленные обстоятельства свидетельствуют о том, что процесс развития связной речи у старших дошкольников с ОНР не может развиваться самостоятельно, для этого необходима специально организованная и систематическая коррекционная работа с помощью включения в учебный процесс интегрированных занятий с использованием сказки.

Литература:

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007. - 472 с.
2. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов. - М., 2007. - 68 с.
3. Жулина Е.В., Барабанова Л.Б. К вопросу коррекции средствами сказки недостатков связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, Л.Б. Барабанова // Вестник Мининского университета. 2016. №4. 147 с.
4. Жулина Е.В., Белов С.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи / Е.В. Жулина, С.В. Белов // Вестник Мининского университета. 2007. № 23 (28). С. 42-57.
5. Миронова Н. Как учить дошкольников связной монологической речи / Н. Миронова // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 9. - С. 111-116.
6. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2010 - 143 с.
7. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
8. Филичева Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе специального детского сада / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. // Логопедия сегодня. - 2008. - № 3. - С. 57-62.
9. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи / М.Е. Хватцев. СПб.: Дельта +, 2014. 272 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Рожкова Наталья Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье представлены теоретические предпосылки использования средств логопедической ритмики как наиболее эффективного средства коррекции недостатков просодического компонента речи у детей с дизартрией. Представлены результаты исследования, целью которого было определение уровня сформированности просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Актуальность проблемы заключается в том, что нарушение просодической стороны речи является достаточно распространенным дефектом у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: Дизартрия, просодический компонент речи, логопедическая ритмика.

Annotation. The article presents the theoretical background of the use of speech therapy rhythmic as the most effective means of correcting the shortcomings of the prosodic component of speech in children with dysarthria. The paper presents the results of a study aimed at determining the level of formation of prosodic components of speech in preschool children with dysarthria. The urgency of the problem lies in the fact that the violation of the prosodic side of speech is a fairly common defect in preschool children.

Keywords: Dysarthria, prosodic components of the speech, logopedic rhythmic.

Введение. На сегодняшний день в современной системе специального образования приоритетным направлением является формирование гармонически развитой личности, обладающей необходимыми навыками и компетенциями для успешной социализации в обществе. Любое речевое нарушение способно негативно повлиять на всю дальнейшую жизнь ребенка, его взаимодействие с социумом, поведение, восприятие самого себя.

В последние годы отмечается увеличение количества детей имеющих перинатальную патологию центральной нервной системы, которая способствует развитию такого речевого нарушения как дизартрия. Нарушения могут иметь разный характер, и влиять на развитие всех компонентов речевого высказывания, в том числе на просодическую сторону речи. Необходимо отметить, что при дизартрии нарушения просодии наиболее устойчивы и трудно поддаваемы коррекции.

Просодическая сторона речи является неотъемлемой частью речевой деятельности, влияет на внятность, разборчивость, эмоциональное окрашивание. Она включает в себя следующие компоненты: тембр произнесения, темп речи, мелодику, интенсивность и длительность.

Большое количество речевых нарушений у детей 5-7 лет дизартрией связано с неспособностью оформлять свою речь просодическими элементами языка. Их речь мало выразительна, монотонна, интонирование речевых высказываний затруднено, темп высказываний замедленный. Для дошкольников с дизартрией характерно нарушение процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения. Это в свою очередь затрудняет не только речевую активность детей, но и отрицательно сказывается на общении с окружающими, задерживает формирование познавательных процессов и препятствует полноценному формированию личности [8].

Проблемой изучения просодии у детей с нарушениями речи занимались многие исследователи: Е.В. Архипова, Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина, И.И. Ермакова, Л.А. Щербакова и другие. Многими учеными подчеркивается влияние просодической речи на моральное, физическое, интеллектуальное воспитание детей.

Своевременное выявление и коррекция низкого уровня сформированности просодической стороны речи, при дизартрии у детей дошкольного возраста имеет важное социальное и медико-педагогическое значение. Если ребенку вовремя оказать логопедическую помощь, то появится возможность избежать затруднений в речевой коммуникации и проблем с социальной адаптацией в обществе.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольного учреждения города Нижнего Новгорода: МБДОУ "Детский сад №118 "Дружба". В исследовании приняли участие 2 группы детей: контрольная и экспериментальная. Из них 20 детей с нормальным речевым развитием, и 20 детей с дизартрией. В общей сложности количество привлеченных к исследованию лиц составило 40 человек возрастом 5-6 лет.

Для диагностики просодической стороны речи у дошкольников были применены методики Е.Ф. Архиповой и Е.Е. Швецовой, Л.В. Забродиной. Исследование проводилось по следующим направлениям:

- восприятие и воспроизведение ритма;
- восприятие, дифференциация и воспроизведение интонации;
- восприятие и воспроизведение логического ударения;
- восприятие и воспроизведение громкости голоса;
- обследование тембра и высоты голоса;
- определение темпа речи, его воспроизведение и восприятие.

В ходе проведения исследования при обследовании восприятия ритма 18 детей справились со всеми заданиями правильно и самостоятельно, ни у кого не возникло затруднений, что составило 90 % от общего количества испытуемых. Лишь у 2-х детей не получилось с первого раза определить количество акцентуемых ударов, что составило всего 10% из целой группы.

В экспериментальной группе при обследовании восприятия ритма успешно выполнили все задания 30% респондентов, у 70 % возникли трудности, задания выполнялись с множественными ошибками.

При исследовании воспроизведения ритма 100% респондентов контрольной группы смогли безошибочно воспроизвести изолированные удары, их серии, а так же акцентированные удары.

Исследуемые из экспериментальной группы показали следующие результаты: 62 % смогли выполнить задание самостоятельно, но в замедленном темпе, и с несколькими ошибками, 38% справились с заданием только после повторной инструкции, а 8% респондентов не смогли правильно воспроизвести ритмические рисунки.

Следующим исследуемым компонентом было восприятие интонации. Детям давались задания на определение наличия повествовательного, вопросительного, восклицательного предложений и дифференциацию типов интонаций.

У 95 % респондентов из контрольной группы не было отмечено проблем с различием всех интонационных структур, только 5% детей не смогли определить наличие нескольких восклицательных предложений.

В экспериментальной группе 80% опрашиваемых частично не справились с заданиями, при этом 20 % детей из данной группы выполнили все задания без ошибок.

При исследовании воспроизведения интонации было выявлено, что у 100% респондентов из контрольной группы не возникло трудностей в отраженном произнесении фраз с разными интонациями. В экспериментальной группе 15 % детей не смогли воспроизвести интонацию экспериментатора, а 85% воспроизводили интонации верно только после повторения фразы.

Затем следовали задания на восприятие логического ударения. Выяснилось, что 90% респондентов контрольной группы понимают выделение главного слова во фразах. Затруднения с выделением главного слова возникло у 2х детей и данной группы.

В экспериментальной группе всего 20% из общего количества детей сумели определить выделенное в предложениях слово голосом. В то время как 80 % детей не справились с заданием.

Следующим исследуемым компонентом была способность воспроизведения логического ударения. Все респонденты контрольной группы с легкостью воспроизводили фразы с логическим ударением, смогли самостоятельно выбрать слова, произносимые логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла.

В экспериментальной группе лишь 10% детей выполнили половину заданий правильно, а у остальных 90% наблюдались множественные ошибки и неточности.

При исследовании темпо - ритмической организации речи были получены следующие данные: у 90 % детей контрольной группы темп речи в норме, у 10% наблюдается убыстренный темп. Задания на исследование восприятия темпа речи все дети выполнили без ошибок.

Дети экспериментальной группы показали следующие результаты: 3 ребенка (15%) допускали повторы слов и затруднялись в передаче слоговой структуры; у одного ребенка (5%) наблюдается очень медленный темп речи; трое (15%) имеют убыстренный темп, у 4 детей (20%) обнаружен замедленный темп; у 7 детей (35%) выявлены незначительные отклонения от нормы. Восприятие темпа речи у детей экспериментальной группы не вызвало затруднений у 50% респондентов, остальные 50 % путались и совершали множественные ошибки.

После обработки данных выяснилось, что просодическая сторона речи сформирована у 17 испытуемых (85%) экспериментальной группы на низком уровне, 3 дошкольников (15%) на среднем уровне.

У 16 человек из экспериментальной группы (80%) голос был тихий, а у 4 испытуемых (20%) наблюдался слабый иссякающий голос. У 17 детей (85%) подача голоса осуществлялась на твердой атаке, а на придыхательной атаке у 3 детей (15%).

При исследовании диапазона сил голоса результаты поделились поровну: у 10 детей (50%) - узкий и средний. А у 10 дошкольников (50%) выявлена охриплость в голосе легкой и средней степени. У большинства испытуемых не получалось произвольно менять высоту тона. Монотонность в голосе наблюдалась у 19 респондентов (95%).

Тембр испытуемых можно охарактеризовать как крикливый, «писклявый», назализованный, иногда гортанный и глухой. Лучшие результаты дети показали при выполнении заданий опираясь на образец.

Результаты исследования в группе детей с нормой речевого развития показали, что у 18 человек (90%) был выявлен высокий уровень развития таких просодических компонентов речи, как сила и высота голоса, темп и ритм, а также способность передавать интонацию, остальные дошкольники без речевой патологии (10%) показали средний уровень развития просодики.

Наличие низкого уровня развития просодической стороны речи у детей с дизартрией еще раз подтверждает, что дизартрия является нарушением имеющим достаточно обширную симптоматику.

Преобладание низкого уровня развития силы и высоты голоса, темпа и ритма у большинства респондентов с дизартрией, говорит о том, что эти дети наиболее подвержены нарушениям просодических компонентов речи. Зачастую они не могут дифференцировать ротовой и носовой вдох, у них наблюдается монотонность речи и затухание к концу фразы. Нарушены темп и ритм. Чаще всего речь у детей замедленная и не отличается выразительностью.

Известно, что поступающие в школу дети с речевыми нарушениями сталкиваются с трудностями в общении и во владении чтением и письмом. А успешное развитие речи в возрасте 5-7 лет имеет решающее значение, так как от этого зависит адаптация ребенка школе. Именно по этому детям дошкольного возраста следует своевременно помочь справиться с дефектами к началу обучения.

Коррекционная значимость логоритмических занятий для дошкольников с дизартрией заключается в том, что они развивают у детей не только голос, чувство ритма, слух, речевое дыхание, но и воздействуют на эмоциональную сферу. На логоритмических занятиях создаются условия для коммуникативной деятельности, что в последствии облегчает социальную адаптацию детей с речевыми нарушениями.

Выводы. Сущность вышеизложенного сводится к следующему, дизартрия это сложное нарушение, при котором чаще всего нарушена просодическая сторона речи. Дизартрия все чаще встречается у детей в возрасте 5-6 лет. Логопедическое воздействие будет эффективным при своевременном, комплексном и систематическом воздействии.

Таким образом, результаты исследования просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией говорят о комплексном характере нарушений. У детей недостаточно развиты одновременно несколько просодических компонентов речи: мелодичность, темп выразительность и ритмичность, разборчивость и четкость речи. В ходе исследования так же обнаружена недостаточность развития навыков звукопроизношения.

В комплекс преодоления дизартрии включают: логопедическую ритмику, артикуляционную гимнастику, логопедический массаж. Если вовремя использовать все способы коррекции и развития речи, можно успешно справиться с любыми серьезными речевыми проблемами. В процессе коррекции просодической стороны речи логоритмические занятия играют особую роль связующего звена между обучением и игрой.

Логопедическая ритмика благоприятно воздействует на многие стороны речи, нарушенные при дизартрии, и помогает существенно повысить эффективность коррекционной работы.

Занятия логоритмикой с детьми дошкольного возраста способствуют развитию не только просодической речи, но и двигательной сферы, моторики, творческих способностей, внимания и памяти, а так же прививают нравственно-эстетические чувства.

Литература:

1. Артемова Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. 123 с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. - М.: АСТ, 2011. - 200 с.
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб., заведений - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 272 с.
4. Волкова Л.С. Нарушение голоса и произносительной стороны речи II часть Ринолалия. Дизартрия. М., 2008.
5. Жулина Е.В. Соловьева Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 79-82.
6. Корзун Н.В., Борисова-Лосик Н.И. Особенности просодической стороны речи у детей с дизартрией дошкольного возраста // Коррекционные технологии в специальном образовании: сб. науч. ст. Минск: Изд-во БГУИР, 2004. 112 с.
7. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичиной Т.Б.], изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо, 2018. 608 с.
8. Позднякова Л.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией: автореф. дис. канд. пед. наук. – Санкт - Петербург, 2004. – 21 с.
9. Чукаева М.Н. Исследования фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 13. - 167 с.зга. - М., 2012. - 504 с.
10. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина - М.:АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.

УДК 378.147

кандидат философских наук, доцент Завьялова Людмила Павловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ЭССЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ФИЛОСОФИИ У СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы использования активных методов обучения для формирования внутренней учебной мотивации студентов вуза. В качестве эффективного средства формирования интереса к изучению философии у студентов технической специальности «Строительство» рассматривается эссе. Представлены результаты исследования, подтверждающие, что на начальном этапе изучения курса «Философия» эссе выполняет мотивационно-познавательную функцию.

Ключевые слова: философия, обыденно-житейская философия, философия как учебная дисциплина, высшее образование, эссе, студенты вуза.

Annotation. The relevance of a problem of use of active methods of training for formation of internal educational motivation of students of higher education institution in the course of studying of a course of philosophy is proved. As an effective remedy of formation of interest in philosophical problems at students of technical specialty "Construction" the essay is considered. The results of a research confirming what at the initial stage of studying of a course of philosophy of the essay performs motivational and informative function are presented.

Keywords: philosophy, ordinary and everyday philosophy, philosophy as subject matter, the higher education, essay, students of higher education institution.

Введение. Преподавание философии в системе вузовского образования имеет свою специфику. Во всех высших учебных заведениях нашей страны курс философии является базовым для всего цикла гуманитарных наук. Изучение данной дисциплины, прежде всего, связано с формированием мировоззрения молодых людей, в этом заключается ее практическое значение. Так, например, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки «Строительство», должен обладать общекультурной компетенцией — способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1). Однако сегодня высшее техническое образование не в полной мере обеспечивает интеграцию естественнонаучных, специальных дисциплин и философского знания. Слабость философской подготовки препятствует формированию такой ключевой для будущего специалиста компетентности, как способность к критическому и творческому мышлению, которая требуется Федеральными государственными образовательными стандартами по всем направлениям подготовки [цит. по: 2, с. 19].

На протяжении длительной истории своего развития философия выполняла и выполняет в обществе основные функции, среди которых можно выделить мировоззренческую, познавательную, методологическую, аксиологическую и другие. Философия содержит гуманистические идеалы, способствующие формированию ценностных ориентаций человека, помогает решать вопросы, связанные с поиском своего места в жизни, определения ее смысла, адаптации к условиям жизни в современном мире. Все сказанное выше позволяет оценить важную роль преподавания философии в вузе.

Опросы студентов показывают, что философия является одной из сложных учебных дисциплин ввиду особенностей самого предмета изучения и недостаточной готовности студентов к ее усвоению. Понимание проблем, которые рассматриваются в философии, с одной стороны, лично значимы для каждого студента, а с другой, требуют высокого уровня развития критического, абстрактно-логического мышления. Необходимыми исходными навыками для освоения курса философии являются умение логически мыслить, анализировать текст, рассуждать, четко и связно выражая свои мысли.

Основными формами обучения в вузе традиционно остаются лекции и семинарские (практические) занятия. Количество часов, отведенных по учебному плану на проведение аудиторных занятий, с каждым годом уменьшается. Преподаватель оказывается в ситуации, когда нужно во время лекции представить большой объем информации в научной, систематизированной, сжатой, но в то же время понятной для усвоения форме. Наиболее сложной частью курса является историко-философская. Поэтому в методическом плане целесообразно рассмотреть основные философские проблемы через призму истории философии в лекциях, а затем вернуться к этому материалу, но уже в логическом аспекте, на семинарских занятиях.

Опыт преподавания философии показывает, что на лекциях студенты чаще всего механически записывают слова лектора без глубокого осмысления услышанного. Эффективность лекции можно увеличить за счет создания атмосферы дискуссии и непрерывного контакта преподавателя с аудиторией [3]. Такой полилог возможен, если студенты сами заинтересованы и проявляют готовность задавать вопросы преподавателю по изучаемой теме, а он проявляет встречную готовность отвечать даже на самые неожиданные вопросы студентов. К сожалению, не каждый преподаватель готов и способен провести лекцию в форме дискуссии, и не с каждой студенческой аудиторией это возможно, особенно если это студенты негуманитарных специальностей. В связи с этим проблема формирования у студентов интереса к философии для многих преподавателей вуза является актуальной.

Для формирования у студентов познавательного интереса к изучению философии можно использовать не только активные методы обучения, но и подбирать специальные задания для самостоятельной работы. На наш взгляд, одним из эффективных средств является философское эссе, поскольку его цель заключается «в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей» [1].

В Большом энциклопедическом словаре дается такое определение: «Эссе (франц. *essai* — опыт — набросок), жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической

прозы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь» [4].

Использование эссе в практике вузовского образования, как одного из видов самостоятельной творческой работы, поможет студентам научиться систематизировать и структурировать информацию, логично и аргументированно ее представлять, выделять причинно-следственные связи и взаимосвязи между событиями, явлениями, мыслями, чувствами, переживаниями. В конечном итоге, написание эссе предоставляет возможность студентам не только выразить свои мысли в свободной письменной форме, быть услышанными, но и поможет отточить свой стиль индивидуального мышления, развить навыки речевого общения с потенциальным собеседником.

Изложение основного материала статьи. Эссе по философии чаще всего проводится в форме размышления на заданную тему в виде небольшого сочинения. Этот вариант можно использовать с целью повышения интереса студентов к изучению философии. С целью контроля знаний эссе может быть написано в виде рецензии на прочитанную статью или книгу, где дается личная оценка и показано собственное отношение к изложенным в тексте идеям. Студенты вуза обычно имеют опыт написания эссе, приобретенный за время обучения в школе. Небольшое по объему эссе по философии они могут написать во время занятия.

В 2018 году нами было проведено исследование с целью выявления интереса и уровня готовности студентов к освоению курса философии. В письменном опросе приняли участие 61 человек, из них 29 юношей и 32 девушки в возрасте 18–23 лет. Все они являются студентами 2 курса Сибирского федерального университета (г. Красноярск), обучающиеся по направлению «Строительство». Инструментарий исследования представлен письменными работами в форме эссе на тему «Философия в моей жизни». Письменные работы студенты выполняли на занятии после прослушивания вводной части первой лекции. Структура и объем эссе предварительно не задавались. Одни студенты представили достаточно подробные, развернутые рассуждения, проявляя высокий уровень рефлексивного мышления. Другие отвечали кратко, выделяя одну или несколько главных мыслей. Все работы отличает высокая степень искренности, даже если прослеживалось не совсем положительное, в большей степени скептическое отношение к вновь изучаемому предмету.

В процессе качественного анализа эссе мы разделили общую выборку на три группы в зависимости от двух критериев: 1) наличие опыта изучения (знакомства) с теоретической философией; 2) наличие интереса к изучению курса философии в вузе. В первую группу (10 человек, 16%) вошли студенты, отметившие наличие знаний из области философии, приобретенных самостоятельно или в процессе обучения в школе, и выражающие интерес к изучению курса философии в вузе. Во вторую группу (48 человек, 79%) вошли студенты, отметившие, что не знакомы с теоретической философией, но имеют опыт осмысления философских вопросов на уровне быденно-житейской философии, и проявляющие большой интерес к изучению вузовского курса философии. К третьей группе мы отнесли три человека (5%), имеющих опыт знакомства, изучения философии, но интерес к изучению философии в вузе отсутствует. Из них двое человек изучали философию в колледже, но большого интереса к изучению философии в вузе они не отметили. Один человек написал, что самостоятельно читал книги П. Козьмо и некоторых философов. Свою позицию он выразил так: «На мой взгляд, философия весьма субъективна и всегда спорна. Что есть умозаключения философов? Многочисленные «опыты», выводящие среднее. Бесконечные вопросы, на которые порой невозможно найти ответ». Возможно, причины такого отношения к изучению вузовского курса философии у этих студентов связаны с отсутствием эффекта новизны или сложившейся негативной установкой к философии, сомнениями в оценке ее важности для человека.

Анализ эссе, представленных студентами первой и второй групп, позволил выделить основные структурные компоненты их письменных работ:

1. источник имеющихся знаний, представлений о философии;
2. наиболее актуальные и лично значимые для студентов философские вопросы;
3. влияние философии на формирование образа «Я», эго-идентичности;
4. значение философии в жизни автора;
5. ожидания, связанные с изучением курса философии в вузе.

На основе проведенного анализа эссе можно сделать вывод, что студенты негуманитарной специальности подготовлены к усвоению философии. В качестве источников полученных ранее знаний, представлений о философии студенты называют книги, уроки литературы, истории, обществознания, воспитание в семье и влияние родителей. Ниже даны некоторые ответы.

— В настоящее время я чувствую большую потребность в изучении философии как системы мировоззрения, так как получаю второе высшее образование (первое гуманитарное). Из философских трудов читал «Диалоги» Платона и «Размышления о первой философии» Декарта (муж., 22 года).

— Мой путь в философию начался с религии. Мне было интересно черпать мудрость, читая Книгу Екклесиаста, Притчи Соломона, обсуждая их с мудрыми людьми (жен., 18 лет).

— Философия в моей жизни присутствует с 15 лет. Изучал и читал работы Лао-цзы, Ницше, Вейнингера, Толле. Больше всего мне импонирует восточная философия (учение Будды, Дао дэ цзин). Склоняюсь к идеализму, первичности духа перед материей (муж., 18 лет).

— Я встречалась с философией, интересуясь различными мифами Древней Греции. Также с некоторыми философами, их взглядами и высказываниями я встречалась на уроках истории и литературы. Вообще я считаю, что философия как предмет достаточно интересный, но он имеет много трудных терминов. Сейчас я бы хотела узнать, как именно развивалась философия с самого начала и до сегодняшнего дня (жен., 19 лет).

— Мой отец выбрал очень интересный путь моего воспитания. Он воспитывал меня разговорами о различных философских понятиях: что такое добро и зло, любовь, даже о смысле жизни. Но это были не просто объяснения понятий, это были рассуждения с примерами и выводами, которые я мог сделать. Таким образом можно сказать, что любовь к философии у меня с детства (муж., 20 лет).

В своих работах студенты называли философские вопросы, которые имеют для них особую актуальность в настоящее время. Чаще всего встречались вопросы о предназначении человека, о справедливости жизни, о жизни и смерти, о понимании собственного Я.

— В последнее время в своей жизни я сталкиваюсь с различными для себя вопросами о своем предназначении и в общем о предназначении человека. Так, недавно прочитав роман-антиутопию Дж. Оруэлла «1984», я задумался о справедливости жизни (муж., 21 год).

— Часто задаюсь вопросами на тему «Зачем я нужен?» и вообще «Зачем нужен человек?», «Какова его цель пребывания на Земле?». Задумывался над отношениями между людьми и насколько эти отношения являются искренними (муж., 23 года).

— Я очень часто задаюсь вопросами о мире: кем он создан, для чего, есть ли конец у Вселенной? Если она бесконечна, то все, что мы можем представить — реально? (жен., 19 лет).

— Философия меня начала интересовать после прочтения определенных книг. Мне стало интересно задумываться о жизни, что будет после смерти? Смерть — это конец или начало? Кто создал жизнь? Что есть человек? На все вопросы очень интересно находить ответы и делать свои выводы. Хочу изучить данный предмет (если это можно так назвать), чтобы быть более глубокой личностью, чтобы иметь свои взгляды на существование и более точные знания, чем имею сейчас (муж., 20 лет).

— Наверное впервые я встретила с философией в конце начальной школы. Меня интересовал вопрос о том, почему в мире так много несправедливости? Об этом я спрашивала свою бабушку, которую считала и считаю мудрой женщиной. Она сказала мне, что с самого начала жизни человека была несправедливость и теперь она постоянно растет, приобретая все явный и явный вид. Вторым вопросом, который меня особо интересовал: почему умирают хорошие люди, а плохие нет? Точнее, почему одни живут дольше, а другие нет? Вопрос возник после ранней смерти бабушки и до сих пор открыт для меня. В целом интересно рассуждать на любую тему. Интересен сам процесс, после которого ты можешь еще дома ходить и думать. Моя бабушка говорила, что движение — это жизнь. И я недавно поняла, что это не только физическое движение, но и умственное (жен., 19 лет).

Изучение философии в вузе способствует не только формированию системы взглядов на мир, но и оказывает влияние на формирование образа «Я», эго-идентичности. В работах некоторых студентов эта проблема поднималась особенно отчетливо.

— Я, как творчески загруженный человек, часто прихожу к размышлению о том, что для меня важнее, что приведет к моему развитию. Поэтому философия для меня — это рассуждение для упорядочивания событий в моей жизни, размышления для решения жизненных проблем и общение с мудрыми людьми (родителями, хореографами, преподавателями) для получения опыта, принятия решений, для достижения поставленных мною целей (жен., 19 лет).

— Родилась в верующей семье. С самого детства прививали молитвы, религиозные идеи, мировоззрение. Заставляли креститься. Но путем философских рассуждений в подростковом возрасте переосмыслила роль религии в жизни человека и поняла, что в вере в Бога не нуждаюсь. Решила быть атеистом, а верить только в себя! (жен., 18 лет).

— В моей жизни самое главное место занимает моя семья. Она небогатая, но дружная и счастливая. Попадая в социум (поступив в университет) я встретила с разными людьми, которые просто не могли не повлиять на меня. Я заметила, что очень часто стала тратить свои эмоции и нервы на такие вещи как деньги, оценки в учебе. Это выводило меня из себя, если мне не хватало денег, мои оценки были не слишком хорошие. Я в последнее время часто стала обращаться к философии, ведь данные изменения во мне самой мне не нравятся. Я хочу «оторваться» от этих изнуряющих мыслей о материальном, научиться жить в гармонии и радоваться просто жизни (жен., 18 лет).

— Ранее меня не интересовали вопросы, которые рассматривает предмет философия. Я не рассуждала часто о смысле жизни, о месте человека в мире и т. д. Задаться этими вопросами мне пришлось, когда передо мной встал выбор о том, чем я хочу заниматься в будущем, какую пользу я принесу и что мне в принципе нужно. Выбор сделан, но это не завершило моих размышлений. Они стали неотъемлемой частью жизни, но я не делюсь особо ими с другими людьми. Я думаю, что мне будет интересен данный предмет, так как предоставится возможность на занятиях поднимать темы, которые, несомненно, интересуют многих (жен., 20 лет).

— Я часто задумываюсь о своей жизни, продумываю свои слова, действия, так как от моих решений иногда многое зависит. Когда ты старший ребенок в семье, на тебя ложится большая ответственность. Ответственность — это ряд обязанностей, это обязанность быть примером, на который равняются (жен., 20 лет).

— Главная ценность в жизни для меня — семья и отношения. Я люблю то, что сейчас происходит в моей жизни. Каждый день — это возможность узнать больше о самом себе и об окружающем мире. Надеюсь, что данный предмет поможет ответить на некоторые вопросы и разложить часть информации «по полочкам» в голове (жен., 18 лет).

Отмечая значение философии в своей жизни, авторы писали об ожиданиях, связанных с изучением курса философии в вузе, тем самым давая возможность преподавателю учесть их потребности для формирования познавательного интереса студентов.

— Философия в моей жизни заключается в поиске и определении такого видения жизни и отношения к миру, которые были бы для меня наиболее подходящими, давали бы силы, воодушевление и поддерживали бы мой внутренний баланс. От этого предмета я жду поводов думать и размышлять, изучать чужие точки зрения и, быть может, каких-то сомнений в моих собственных взглядах (жен., 19 лет).

— Я никогда не задумывалась о том, что такое философия, честно. Но после занятия могу сказать точно, что она всегда присутствовала в моей жизни. Я очень любознательный человек и понятие философии для меня — это познание мира, жизни и главное — себя. Думаю, что это требует не только знаний, но и умения пользоваться этими знаниями (жен., 18 лет).

— С философией как предметом и наукой встречаюсь первый раз. Но часто задавался вопросами о смысле жизни, что в жизни человека главное и как правильно ее прожить. Надеюсь, что философия как наука даст мне новые и действительно важные знания (муж., 23 года).

— Я думаю, что, даже не задумываясь о философии как о науке, учении или мировоззрении, мы сталкиваемся с ней довольно часто. Как минимум с житейской составляющей. Поэтому изучая данный курс, я надеюсь начать больше понимать окружающий мир (жен., 22 года).

— Раньше с философией не сталкивалась, но предмет мне кажется очень интересным и необходимым в жизни. Очень хотелось узнать список литературы для изучения вне института (жен., 18 лет).

— Безусловно, каждый из нас сталкивался с философией в повседневной жизни, но не каждый знает и понимает, что подразумевает под собой понятие «философия». Мне как человеку, призёру олимпиады по обществознанию, это понятие довольно близко. Ни раз это знание помогало мне не только в учебе, но и в

повседневной жизни. Я считаю, что каждый специалист, в том числе с техническим образованием, должен уметь рассуждать и грамотно выражать свои мысли. Этому учит философия (муж., 19 лет).

— Я от философии жду только того, чтобы внести ясность в некоторые вопросы. Почему что-то называется именно так? Для чего это придумали? Что вообще такое наука философия? Можно прийти для всех к какому-то одному решению в спорных вопросах? Почему я — это я? Для чего всем так нужна философия? Сталкивался я с философией в жизни достаточно часто, но чаще всего не мог прийти к какому-то одному ответу (муж., 22 года).

— Философия одна из важнейших и интереснейших наук, благодаря которой мы можем познавать как мир в целом, так и мир самого человека. Знакомиться с идеями великих ученых, пытаться разобраться в их сути — все это заставляет задумываться, размышлять, а значит — развиваться (жен., 19 лет).

Выводы. Ключевыми компетенциями XXI века признаны 4 «К»: Критическое мышление (решение проблем). Креативность. Коммуникация. Кооперация (командная работа). Изучение курса философии направлено на формирование у студентов культуры мышления, логики, умения анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать. В этой связи использование эссе как эвристического инструмента, который учит мыслить, является необходимым.

Результаты проведенного исследования показали, что преподавателю очень важно в самом начале для формирования интереса к изучению философии связать написание эссе и курс лекций с тем, что студентам легко понять. Эссе по философии — это своего рода возможность для преподавателя получения обратной связи, информации о том, какие философские вопросы вызывают наибольший интерес у студентов, какие ожидания они связывают с изучением философии, какие духовные потребности для них являются актуальными. Кроме того, с помощью эссе можно определить уровень «философской» подготовки студентов к освоению учебной дисциплины. При проведении дискуссий на практических занятиях можно опираться на студентов, знакомых с работами философов и богословов, а следовательно, имеющих более глубокие знания и определенные суждения. У студентов, открывших для себя ценность опыта обыденно-жизненной философии, важно сохранить живой интерес к изучению теоретической философии, связав его с удовлетворением потребности в самопознании, осознании ценности жизни и своей индивидуальности. Таким образом, эссе можно использовать в качестве эффективного средства формирования интереса к изучению философии у студентов негуманитарных специальностей.

Литература:

1. Ахметшина Т.И., Корелова С.В., Фаттахова Л.С. Методы эссе и кейс-методы в обучении истории, экономике, географии [Электронный ресурс] // Всероссийский интернет-портал «Открытый урок: обучение, воспитание, развитие, социализация». URL: <https://open-lesson.net/837/> (дата обращения: 10.08.2019 г.).
2. Гаранина О.Д. От обучения к творчеству: роль философии в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 4. С. 19-24. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11801> (дата обращения: 19.08.2019).
3. Гуторович О.В., Гуторович В.Н. Философия и специфика ее преподавания в вузе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 8(70). С. 55-57
4. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во Норинт, 2004. 1456 с.

Педагогика

УДК: 372.4

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УРОКА ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена особенностям диагностики и формирования универсальных учебных действий младших школьников. В статье описывается и доказывается тезис о том, что урок технологии в начальной школе обладает большим диагностико - развивающим потенциалом в рамках современного подхода к обучению младших школьников.

Ключевые слова: урок технологии, диагностика младших школьников, развитие обучающихся в начальной школе, формирование универсальных учебных действий.

Annotation. The article is devoted to the features of diagnosis and the formation of universal educational actions of primary school students. The article describes and proves the thesis that a technology lesson in primary school has great diagnostic and developmental potential within the framework of a modern approach to teaching younger students.

Keywords: technology lesson, diagnosis of primary schoolchildren, development of students in primary school, the formation of universal educational actions.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) сказано, что на начальной ступени образования осуществляется «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку» [6, с. 3-4]. Таким образом, формирование основных новообразований младшего школьного возраста, а именно, планирования и рефлексии, является основной задачей начального образования. Формирование же

универсальных учебных действий является одним из средств развития личности младшего школьника в целом и новообразований младшего школьного возраста, в частности.

Тезис о том, что одним из главных условий эффективного обучения является знание педагогом уровня подготовки и развития учащихся, их индивидуальных особенностей, давно доказан. Понятно, что такое знание позволяет научно обоснованно строить учебно-воспитательный процесс, оптимально решать задачи обучения, планировать систему педагогических воздействий, вносить коррективы в процесс преподавания. Все это усиливает значение диагностической функции в профессиональной деятельности учителя. Ведь руководство развитием личности ребенка требует от него не только знания законов ее развития, но и умения быстро и точно определить индивидуальное своеобразие каждого ученика, оценить его потенциальные возможности.

С введением государственного стандарта 2009 года начальная школа стала отходить от традиционной диагностики, имевшей преимущественно оценочный характер, направленной на изучение обученности школьников. Безусловно, знания и умения учащихся служат мерой эффективности учебно-воспитательного процесса, при этом остается неясным, насколько эффективен сам учебно-воспитательный процесс. Часто оцениваются те или иные возможности ребенка в плане достижения селективных целей. При возникновении неординарных ситуаций учитель вынужден осуществлять оперативную диагностику поступков учеников для решения конфликтов и сложных педагогических моментов. Как правило, полагаясь на свой опыт, педагоги оценивают лишь отдельные стороны личности ребенка без достаточного знания ориентиров диагностики.

Изложение основного материала статьи. Центральной развивающей целью обучения в начальной школе является формирование системы универсальных учебных действий у младших школьников. Успешность работы учителя в этом направлении зависит от того, в какой мере он успешно и сознательно решил диагностическую задачу. Уже на студенческой скамье будущий педагог должен понять, что главная цель диагностики – это умение разобраться в особенностях, уникальных проявлениях школьной жизни, дать оценку этой уникальности, осуществить прогноз и проектирование таких условий, которые обеспечат развитие личности. Объем диагностической работы очень велик, и многих педагогов он страшит уже потому, что требует затрат дополнительного времени плюс к рабочему. Здесь особое значение приобретает проблема поиска того учебного предмета в курсе начальной школы, содержание которого может быть организовано так, чтобы оно максимально способствовало не только развитию детей, но и реализации целей педагогической диагностики.

Предмет «Технология», обладая мощным развивающим потенциалом, в начальной школе выполняет сложнейшую функцию. Одной из особенностей этого предмета является то, что школьник занимается предметно-практической деятельностью. А она, в свою очередь, является необходимым звеном целостного процесса духовного, нравственного и интеллектуального развития младшего ребенка 6-10 лет [5].

Анализ, действующих в настоящее время программ по предметной области «Технология» в начальной школе убедил нас в том, что использование урока технологии в качестве диагностической площадки вполне реально.

В своем анализе мы опирались на методологические аспекты развития детей младшего школьного возраста разработанные в отечественной психолого-педагогической науке еще во второй половине 20 века. В.В. Давыдов в книге «Виды обобщения в обучении» писал, что в младшем школьном возрасте труд по целенаправленному преобразованию природных или искусственных материалов, объектов труда становится формой мышления, причем «в самой полной и чистой его форме теоретического мышления» [1, 235]. Его вывод основан на исследованиях А.Н. Леонтьева, считавшего, что понятийная деятельность возникает у детей не потому, что дети владеют понятиями – «ребенок овладевает понятиями потому, что сама его практика становится понятийной» [4, с. 26].

П.Я. Гальперин в своих работах проследил, как предметные действия преобразуются в мысль, предметные явления превращаются у детей в психические [2].

Особое значение для наших размышлений имели исследования Л.В. Занкова, который утверждал, что на уроке трудового обучения идет «развитие практических действий, умений создавать некий материальный объект. Этот показатель дает возможность установить не только уровень развития у детей ручных операций, но и ряда важнейших сторон восприятия и мышления» [3, с. 31].

Размышления на эту тему привели нас к мысли о том, что урок технологии в начальной школе имеет неограниченные возможности для самых разных наблюдений за учащимися в процессе осуществления ими всех видов деятельности – материальной, перцептивной, умственной. Действительно, прежде чем приступить к материальному воплощению объекта труда, ученик должен представить себе, как он это сделает, а еще раньше проанализировать конструкцию изделия, сравнить его части между собой, изучить способы их крепления, понять, как из отдельных элементов он получит целый объект. Наблюдения за учащимися во время работы позволяют учителю увидеть особенности формирования универсальных учебных действий, новообразований и психических процессов у младших школьников. Кроме того, существует реальная возможность встраивания в содержание уроков технологии не только модифицированных, но и оригинальных, валидных диагностических методик. «Вольности» в трансформации этих уроков возможны потому, что учебный материал не так жестко завязан на логическое построение учебного материала как, например, в математике или русском языке. Наиболее эффективным использование урока технологии может оказаться при диагностике регулятивно-оценочного компонента учебной деятельности и регулятивных универсальных учебных действий, соответственно.

Рассмотрим некоторые примеры с уроков технологии. Педагог с высокой степенью точности может определить, уровень развития контроля как регулятивного универсального учебного действия у младших школьников. Так, если ученик контролирует себя только по итогу выполненной работы, то лишь по ее окончании он обнаруживает неточности и ошибки. Наличие текущего или планирующего контроля выражается в том, что ребенок постоянно сверяется с образцом, шаблоном, чертежом или планом работы над изделием и вербальный план деятельности получает воплощение в соответствующих практических операциях; учитель наблюдает, как они протекают. При этом часто становится ясно, с чем связано отсутствие текущего или планирующего контроля: со слабостью кратковременной памяти, произвольного внимания и восприятия и т.п. Тогда как на уроке русского языка сложно диагностировать, с чем связана ошибка в воспроизведении текста: с отсутствием соответствующего уровня контроля как универсального учебного действия, незнанием орфограммы или слабым развитием определенных познавательных процессов.

Итак, в процессе целенаправленного наблюдения за работой младших школьников можно выяснить, какой тип контроля является ведущим (по шаблону, образцу или по плану).

Целеполагание – одно из важнейших регулятивных универсальных учебных действий. Если учащийся не понимает, чему и как он будет учиться, не приходится говорить ни о принятии им учебной задачи, ни, тем более, о ее удержании, и далее о познавательных учебных действиях, действиях контроля. Отсюда, понимание педагогом как идет становление целеполагания у младшего школьника – залог того, что необходимая помощь может быть оказана ребенку во время. Это и есть управление личностным развитием. Здесь вполне уместно будет включение в урок технологии диагностической методики А.Л. Венгера «Оrientировка на сумму требований в младшем школьном возрасте». В первом классе, на любом уроке, где присутствует работа над аппликацией, можно предложить детям определенную систему требований по выполнению аппликационного орнамента, на которую, в обязательном порядке, он обязан будет ориентироваться. Проанализировав продукты деятельности учащихся, в соответствии с критериями, предложенными в диагностической методике, учитель определит уровень развития целеполагания у учащихся класса.

Предварительное планирование предстоящих трудовых действий есть обязательный элемент каждого урока технологии. Это обдумывание устройства изделия, разметка на материале деталей или развертки будущего изделия с проведением простейших измерений и вычислений. Здесь возникает необходимость формирования у детей предварительного мысленного образа устройства изготавливаемого объекта (основы предстоящей работы). Идет обсуждение приемов и способов изготовления изделия и порядка выполнения трудовых операций в индивидуальном порядке или в коллективе. Это предполагает развитие таких операций мышления как сравнение, анализ, синтез, обобщение, развитие элементов логического мышления. Ясно, что и в такие уроки можно включать диагностическую программу. Ее разработка требует от педагога умения видеть диагностическую ценность конкретной методической ситуации.

Алгоритм размышлений учителя над содержательным материалом урока технологии с целью внесения в него элементов диагностической направленности может быть представлен следующим образом:

- оценка развивающих и образовательных возможностей урока при изготовлении конкретного объекта труда;
- оценка возможностей для изучения обучающихся в процессе работы на уроке;
- продумывание структуры урока и формулировка вывода о том, можно ли включить в него известные диагностические методики изучения уровня развития у младших школьников универсальных учебных действий и пр.;
- оценка возможностей конкретного урока в плане привлечения межпредметного материала в диагностических целях.

Необходимо учесть, что особенности предметного материала могут потребовать использования не строго формализованных, а малоформализованных методов педагогической диагностики.

Наша исследовательская деятельность проходила в 2 начальных школах г.Нижнего Новгорода. Одна из школ являлась контрольной, другая – экспериментальной. Всего в эксперименте приняли участие 8 экспериментальных классов (214 обучающихся начальной школы) и 8 контрольных классов (220 обучающихся начальной школы). Обе школы обучались по учебно-методическому комплексу «Школа России».

Начальный этап состоял из серии диагностических методик («Образец и правило», «Проба на внимание (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая)», «Воспроизведение образца»), направленных на исследование уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий обучающихся 2-4 классов.

Результаты исследования показали, что как в экспериментальных, так и в контрольных классах, ориентировка обучающихся на систему требований развита недостаточно; низкий уровень по данному показателю продемонстрировали 68% обучающихся контрольной школы и 63% обучающихся экспериментальной школы. Только 32% и 37% обучающихся соответственно, могут сознательно контролировать свои действия.

10% и 15% обучающихся показали низкий уровень сформированности внимания, 45% и 50% - средний уровень, что позволяет диагностировать средний уровень сформированности внимания у учащихся обеих школ.

При копировании фигуры в последнем диагностическом задании 68% и 72% обучающихся соответственно изобразили фигуру с измененными пропорциями, не всегда соблюдали параллельность линий. Это также свидетельствует о среднем или ниже среднего уровне сформированности умения принимать и сохранять задачу воспроизведения образца.

Итак, диагностический этап исследования показал, что обучающиеся контрольной и экспериментальной начальных школ обладают средним уровнем сформированности регулятивных учебных действий.

Второй этап исследования заключался в активном использовании учителями экспериментальной школы развивающих возможностей урока технологии в течение 3 месяцев. Система развивающих заданий определялась учителями самостоятельно, однако перед исследованием был проведен методический семинар, где подробно описывались примеры развивающих заданий на уроках технологии.

Выводы. На заключительном этапе исследования была выявлена существенная динамика в уровне сформированности регулятивных универсальных учебных действий обучающихся экспериментальной начальной школы. Контролировать действия и выполнять систему требований смогли 66% обучающихся экспериментальной группы (положительная динамика 29%) и 35% обучающихся контрольной группы (динамика 3%). Аналогичные по положительной динамике результаты были продемонстрированы обучающимися экспериментальной школы по 2 и 3 методике – 5% низкого уровня сформированности внимания (5% динамики), 45% высокого уровня (10% положительной динамики); 48% среднего и низкого уровня сформированности умения принимать и сохранять задачу воспроизведения образца (24% положительной динамики). Результаты обучающихся контрольной школы изменились незначительно.

Таким образом, проведенная нами работа продемонстрировала широкие возможности урока технологии в начальной школе для диагностики и развития личности младших школьников.

Литература:

1. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972 – 424 с.

2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / Под ред. А.И. Подольского. М: Книжный дом университет», 2000.
3. Занков, Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1967.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959. – 496 с.
5. Минаева, Е.В. Особенности развития внутреннего плана действий на разных возрастных этапах / Е.В. Минаева, М.В. Казакова // Вестник Мининского университета. – 2014. – №4 <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/09d/14-osobennosti-razvitiya-vnutrennego-plana-deystviy-na-raznykh.pdf>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Педагогика

УДК 37.08

магистрант 2 курса, методист лаборатории информационных и телекоммуникационных технологий кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Иванов Никита Андреевич
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКТЕРСКОМУ МАСТЕРСТВУ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Рассматриваются варианты использования художественных произведений при обучении актерскому мастерству в системе педагогического образования. Описывается опыт Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета в использовании художественных произведений в рамках факультативного курса «Актерское мастерство в педагогической деятельности».

Ключевые слова: актерское искусство, педагогическое мастерство, событийный подход в образовании, художественный образ, художественное произведение.

Annotation. The options of using works of art in training of acting skills in teacher education are being considered in this article. The article described experience of using works of art within optional course «Acting skills in teaching» in Institute of education, psychology and sociology, Siberian Federal University.

Keywords: actor's art, teaching skills, event-based approach in education, artistic image, work of art.

Введение. В цифровую эпоху, на фоне активного и повсеместного использования средств информационно-коммуникационных технологий для реализации процессов преподавания и учения владение педагогическим работником азами актерского мастерства является неотъемлемым условием результативности образовательной деятельности. По справедливому замечанию В.М. Букатова и А.П. Ершовой, «При современном разнообразии телевизионных и компьютерных обучающих программ скучная жизнь на уроке, безэмоциональное образование оказываются в глазах учеников очень неконкурентоспособными» [4, с. 10]. Привнесение педагогом элементов актерского искусства в образовательный процесс позволяет поддерживать познавательный интерес обучающихся, обеспечивает целостность обучения и воспитания за счет активизации чувственного восприятия, дополняющего мыслительную деятельность.

Значимость овладения педагогом актерским мастерством осознавалась еще в досоветские и советские годы. Живший в досоветское время К.Д. Ушинский писал об отсутствии методики, которая позволяла бы учителю чувствовать внимание слушателей и поддерживать это внимание [16]. Советский педагог А.С. Макаренко прогнозировал, что в будущем учителей в вузах будут обучать тому же, чему обучают актеров: постановке голоса, пантомимике и мимике, владению собственным телом [11]. Уже в 20-ые годы XX века при вузах существовали так называемые студии по педагогическому мастерству и драматические студии педагогических курсов, программа которых была основана на элементах театрального искусства и предполагала обучение студентов образному изложению своих мыслей, пластике, овладение техникой речи, освоение искусства импровизации и т.д. [5].

На сегодняшний день можно констатировать, что развитию актерского мастерства студентов – будущих педагогов, в целом, не уделяется должного внимания, это выражается в отсутствии в образовательных программах российских вузов соответствующих дисциплин, неравном соотношении аудиторной и внеаудиторной работы относительно разделов и тем, касающихся актерского мастерства и педагогической техники, с превалированием самостоятельной работы [2]. Следствием дефицита целенаправленной совместной работы со студентами в рассматриваемом направлении является недостаточный уровень готовности выпускников педагогического бакалавриата к осуществлению профессиональной деятельности, в то время как важнейшим компонентом профессиональной готовности учителя в фокусе результативности педагогической деятельности является педагогическая техника, включающая в том числе актерские умения [10].

Изложение основного материала статьи. Взаимопроникновение сфер искусства и образования находит отражение в событийном подходе к организации образовательного процесса, который характеризуется целостным воздействием на личность, в том числе на эмоциональную сферу [8], его истоки можно обнаружить у упомянутых выше К.Д. Ушинского и А.С. Макаренко. А.С. Макаренко, как и К.Д. Ушинский, подчеркивал значимость ярких и волнующих событий в человеческой жизни, кроме того, писал о методе «взрыва» или потрясения – создании ситуаций, являющихся поворотным пунктом в биографии и мировосприятии ребенка [8], что, в сущности, сходно катарсису в искусстве, который по Л.С. Выготскому трактуется как «снятие трагического содержания произведения посредством его художественной формы» [14, с. 116].

Актерское искусство, как и педагогика, не является самостоятельной областью, сопряжено с другими видами искусства. Так, драматический актер является транслятором литературного произведения, в частности, художественного образа, положенного в его основу [2], как и актер музыкального театра, работающий с литературным и музыкальным материалом. Образ, представляющий собой единство чувственного (эмоционального) и рационального [12], есть стержень любого произведения искусства, в том

числе театрального. В актерском искусстве художественное произведение вбирает в себя идею автора литературного (музыкального) произведения, дополняемую актерской игрой (В.Г. Белинский) [3]. Обусловленность внешним бытием, составляемым категориями пространства и времени, характерна как для образа и психологии актерской игры в частности (Л.С. Выготский), так и для творчества в целом, что иллюстрируют результаты научных изысканий Г.Л. Васильевой-Шляпиной, занимавшейся исследованием типологического образа в русской живописи второй половины XIX – начала XX веков. Искусствовед приводит следующие особенности в характеристике портрета-типа указанного периода: приоритет общества в сравнении с человеком, тенденция к отражению в портретах моральных проблем и социальных коллизий, поиски в художественной среде типической личности, основу которой составлял образ как некоторое обобщение черт эпохи, наличие которых определяло ценность отдельно взятой личности [6].

Говоря о литературе как виде искусства, сопряженном с актерским творчеством, необходимо отметить ее потенциал как с точки зрения развития актерского мастерства, так и в плане воспитания, целостно реализуемый на стыке театра и литературы. Как отмечает А.М. Саввинова, поэзия «при эмоционально-целостном восприятии дает учащимся возможность познать и прочувствовать богатство внутреннего мира другого человека, что и создает благоприятные условия для формирования нравственной среды» [13, с. 4].

Мастерское применение в педагогическом процессе произведений искусства, эстетических сторон содержания образования одухотворяет педагогический процесс, обеспечивает благоприятный психологический климат на занятии [7]. Потенциал использования художественных произведений при работе с обучающимися может быть реализован в профессиональной подготовке студентов педагогического и психолого-педагогического направлений, при обучении актерскому мастерству (педагогическому мастерству, педагогической технике). Это позволит создать условия, с одной стороны, для развития социально-перцептивных навыков студентов, а с другой стороны, для приращения уровня владения будущими педагогами выразительными средствами актерского искусства, составляющими основу актерской и педагогической техник, выработки навыка их применения с учетом контекста педагогической деятельности.

В 2017-2018 учебном году в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета в рамках педагогического эксперимента проводились факультативные занятия по актерскому мастерству со студентами 3-го курса профиля «Тьютор». Логика проведения занятий включала элементы актерского творчества, в частности, работу над художественным образом в разных ипостасях, в форме самостоятельного выполнения заданий и публичных выступлений [2], что обеспечило реализацию элементов сценической практики, ее разноплановость и событийность учебно-познавательной деятельности, поскольку работа над образом предполагает в том числе прочувствование художественного произведения посредством художественного восприятия, что, в свою очередь, означает проживание жизненной ситуации героя, то есть ее восприятие как личностно значимой и служит основой для развития социальной перцепции, которому сопутствует партнерство. Так, сначала студентам предлагалось осуществить пробу публичного выступления, побывав в роли оратора, представляющего результаты работы по поиску и анализу интернет-ресурсов тематики актерского мастерства, а по завершении всех занятий предлагалось предстать в роли актера, исполнив заранее выбранное художественное произведение литературного или литературно-музыкального жанра, только или в составе пары (группы) [2]. Событийный формат организации занятий был обеспечен в том числе проведением мастер-класса по подготовке к публичным выступлениям, семинаров с элементами актерского тренинга, на которых студенты выполняли упражнения, аналогичные тем, что выполняют студенты театральных учебных заведений, профессиональные актеры и ораторы; выполняя данные упражнения и выступая на публике, студенты действовали «на пределе» своих умений, что характерно для образовательного события и по его окончании обеспечивает ощущение участниками собственного прироста [15].

Подготовка к исполнению художественного произведения предполагала воплощение текста, его смысловой нагрузки посредством подбора и компоновки музыки, иллюстраций, видеофрагментов в соответствии с собственным замыслом, что способствовало в том числе развитию воображения [2] как компонента социальной перцепции. В качестве рекомендации по выполнению задания на подбор и компоновку музыки, иллюстраций и видеофрагментов студентам предлагалось обратить внимание на такой интересный жанр как видеопоззия. Работа над образом осуществлялась преимущественно самостоятельно, параллельно с освоением содержания, происходившим в ходе лекционных занятий, занятий с элементами актерского тренинга и выполнения сопутствующих заданий на представление студентом собственного видения роли актерского мастерства в учительстве, развитие техники речи посредством выполнения упражнения на произнесение одного слова (одной фразы) с множеством разных оттенков. Логика изложения содержания факультативного курса подразумевала его опосредованное закрепление студентом в ходе самостоятельной работы над собственным выступлением, включавшей в том числе тренаж техники речи, мимики и пантомимики, проведение репетиций и рефлексии в рамках внеаудиторной работы. Студенты могли представить произведение собственного сочинения, которое позволяет судить о культуре речи автора как одном из слагаемых профессиональной компетентности педагогического работника (ОПК-5), или выбрать произведение искусства в соответствии со своей будущей профессией, где раскрывается образ педагога, поведение которого отличается многогранностью, экспрессией.

Помимо работы над самостоятельно выбранным произведением студенты знакомились с художественными произведениями педагогической направленности – отечественными и зарубежными фильмами, отражающими проявления актерского мастерства в педагогической деятельности [2], их специфику в педагогической профессии, определяемую соотношением педагогической позиции и роли педагога [1] в образовательной ситуации и характеризующуюся выражением нравственных и эстетических чувств педагога посредством задействования актерских умений, опосредованностью актерских проявлений педагогической задачей [1]. Фрагменты из отечественных фильмов «Учитель» (1939) и «Доживем до понедельника» (1968) могут служить материалом для обсуждения личностных качеств педагога, характеризующих его как актера. Эпизоды из американских фильмов «Учитель года» (2005) и «Триумф: История Рона Кларка» (2006) служат примерами использования в педагогической деятельности положений системы К.С. Станиславского и атрибутов сценического искусства – костюмов и музыки. Отрывки из данных произведений положены в основу дидактических материалов (содержание нескольких из них отражено в таблице 1), встроенных в разработанный для организации аудиторной и внеаудиторной работы электронный курс, кроме видео эти материалы одновременно включают в себя задания и/или комментарии [2]

относительно содержания факультативного курса в целом и видеофрагмента в частности, то есть носят интерактивный характер. Тем самым, с одной стороны, эффективно решается задача освоения, закрепления и актуализации содержания курса, с другой стороны, обеспечивается самоконтроль освоения учебного материала, по сути, способствующий развитию готовности студента к самообразованию, и, соответственно, к саморазвитию, что соотносится с отечественной практикой преподавания педагогического мастерства (педагогической техники), тенденцией сокращения аудиторной нагрузки и увеличения доли самообразования в вузах, а также со спецификой педагогического труда, определяемой в том числе необходимостью непрерывного саморазвития педагогического работника [2].

Таблица 1

Интерактивные дидактические материалы по актерскому мастерству в педагогической деятельности, разработанные и апробированные в ИППС СФУ

Название художественного фильма / ссылка на интерактивный дидактический материал	Комментарии, встроенные в дидактический материал	Задание(я), встроенное(ые) в дидактический материал
«Учитель» (1939) / https://learningapps.org/display?v=ptiunrqa18	В данном фрагменте из фильма «Учитель» представлен яркий пример решения воспитательных задач посредством задействования актерского мастерства. Педагог читает произведение «Ванька» А.П. Чехова очень эмоционально, что выражается в мимике (во взгляде), в динамике силы голоса и тембра. Это инициирует взаимодействие – сочувствование и сопереживание (дети даже предвстали, а некоторые прослезились). Чтение произведения вольно или невольно построено по законам драматургии: с завязкой, кульминацией (проявляется в тот момент, когда учитель вскрикивает «Дедушка, милый!...» и предвстает) и развязкой («А за Ваню Жукова вы не беспокоитесь, ребята»).	Один из мальчишек заплакал, когда учитель закончил чтение. Чем вызвана такая эмоциональная реакция, за счет чего она возможна? (Ответ: эмпатия)
«Доживем до понедельника» (1968) / https://learningapps.org/display?v=pt1cs9xzn18	В данном фрагменте из советского фильма «Доживем до понедельника» педагог предстает перед учениками и зрителями как блестящий оратор и актер. Он использует такой ораторский прием как юмор («Бедный Шмидт,...»). Мастерство учителя как актера в данном случае выражается в использовании пространства для общения с учениками. Перед тем, как произнести фразу «Что же это был за человек...?», учитель предвстает со стула и делает паузу, логическую и психологическую одновременно. В совокупности все это фиксирует внимание учеников, а вопросительная интонация речи задает интригу.	Динамику каких характеристик можно проследить в показанном видеофрагменте? А) Сила голоса В) Характерность С) Интонация D) Обаяние (Ответ: А, С)
«Учитель года» (2005) / https://learningapps.org/display?v=pvs34kj4t18	Фильм «Учитель года» повествует об педагоге-новаторе, который совсем недавно пришел в школу. Он отличается от остальных учителей, работающих в организации давно. Мистера Ди отличает подход к преподаванию, что ярко иллюстрирует данный фрагмент. Учитель истории демонстрирует актерское мастерство в своей работе: использует юмор («Куда это я забрел?!»), готовность перестраивать учебный процесс и пространство, что выражается в словах «...приму любой твой ответ...», в рассадке детей по кругу. При этом мистер Ди, выражаясь словами Ш.А. Амонашвили, никого не лишает «чувства исключительности своего участия в деятельности на уроке» [Цит. по: 5, с. 47]. Это подчеркивают слова мальчика, одного из главных героев (его реплики дополняют повествование), характеризующие взгляд мистера Ди, а также фраза самого учителя истории («Вы все – яркие по-своему личности...»).	Мистер Ди демонстрирует готовность и умение перестраивать учебный процесс. Способность моментально перестраивать свою деятельность или сценическую игру, если речь идет об актерском искусстве, есть не что иное, как ... (Ответ: импровизация) Мистер Ди рассказывает детям по кругу неспроста. Рассадка по кругу отражает то, что происходило в древности, до появления письменности – люди передавали историю из уст в уста. Какой принцип, лежащий в

		основе системы К.С. Станиславского, позволяет реализовать замысел Мистера Ди, не прибегая к использованию внешней атрибутики? (Ответ: вера в предлагаемые обстоятельства)

Выводы. Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что использование художественных произведений при обучении актерскому мастерству в системе педагогического образования может обеспечивать событийность образовательной деятельности, интенсификацию самостоятельной работы студентов, а также способствовать формированию профессионального мастерства студентов – будущих педагогов за счет обеспечения условий для самовыражения и развития элементов педагогической техники средствами актерского искусства, для восприятия отдельных художественных произведений педагогической тематики как эталона профессиональной деятельности, что соотносится с трактовкой художественного образа как формы отражения реальности в искусстве с точки зрения эстетического идеала [9].

Видится перспективной организация обучения актерскому мастерству студентов – будущих педагогов, сопряженная с микропреподаванием и предусмотренной в учебном процессе практикой в образовательных организациях, что предполагает оценивание и самооценивание элементов актерского мастерства в деятельности студента, а именно степени их выраженности и целесообразности использования в микропреподавании, организации урочной и внеурочной деятельности. В этом смысле в качестве дидактического средства могут выступать в том числе мемуары актеров, в которых отражены аспекты работы над ролью (при их содержательном разборе и осмыслении с позиции профессионально-педагогической деятельности). Условиями результативности обучения актерскому мастерству в контексте педагогического образования можно считать тесное сотрудничество с практикующими специалистами в области актерского искусства, организацию рефлексии как фактора профессионального становления в педагогической профессии.

Литература:

1. Бекузарова Н.В., Иванов Н.А. Техника актера и техника педагога: сравнительный анализ // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 2. – С. 93-98.
2. Бекузарова Н.В., Иванов Н.А. Электронный обучающий курс «Актерское мастерство в педагогической деятельности»: опыт и перспективы использования // Информатика и образование. – 2019. – № 2. – С. 13-22.
3. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений в 13 томах. Т. 1. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1953. – 572 с.
4. Букатов В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения. Пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии. – СПб.: Школьная лига, 2013. – 240 с.
5. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
6. Васильева-Шляпина Г.Л. Типологический образ в русской живописи второй половины XIX – начала XX веков. Эволюция портретной концепции: учебное пособие. – Красноярск: ИПК «Платина», 1999. – 78 с.
7. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А.С. Роботовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
8. Колокольникова З.У., Лукина А.К. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14543> (дата обращения: 08.08.2019).
9. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.: Вече, 2003. – 509 с.
10. Кузнецова Т.Н. Формирование основ педагогической техники в процессе профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1999. – 211 с.
11. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в восьми томах. Том 4. Педагогические работы 1936-1939. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 566 с.
12. Ряписова А.Г. Единство рационального и эмоционального как признак обучения младших школьников хоровому пению : дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1995. – 255 с.
13. Саввинова А.М. Методика активизации восприятия лирических стихотворений родной литературы учащихся 5-6 классов якутской школы : дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2010. – 218 с.
14. Семенов В.Е. Катарсис и антикатарсис: социально-психологический подход к воздействию искусства // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 116-122.
15. Учеба с азартом: хрестоматия мотивирующих внеурочных форматов образования : (из опыта группы Нооген) / под ред. Марии Миркес. – СПб.: Школьная лига: Образовательные проекты, 2014. – 183 с.
16. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

УДК: 13.00.02

студентка 3-БА-ДО-16-1 Иванова Варвара Егоровна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Андреева Любовь Дмитриевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СОЧИНЕНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ ПО МЕТОДУ «ИНТЕЛЛЕКТ КАРТЫ» ТОНИ БЬЮЗИНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования методик сочинительства в процессе развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста. Авторы предлагают использование метод «интеллект карты» Тони Бьюзина в процессе собственно речевой деятельности детей. Описанный процесс использования метода сочинительства должен обеспечить детям возможность выразить живые впечатления своими словами, словосочетаниями, предложениями.

Ключевые слова: речевое творчество, метод сочинительства, рисунок и речь, «интеллект карт» Тони Бьюзина.

Annotation. The article is devoted to the use of writing techniques in the development of speech creativity of children of senior preschool age. The authors propose the use of the method of “intelligence card” of Tony Buzin in the process of the actual speech activity of children. The described process of using the method of writing should provide children with the opportunity to express vivid impressions in their own words, word combinations, sentences.

Keywords: Speech creativity, method of writing, drawing and speech, “card intelligence” by Tony Buzin.

Введение. В настоящее время в системе образования детей проблема развития речевого творчества становится актуальным, связи с тем, что последнее время увеличилось количество детей, имеющих недоразвитие речи, что усложняет полноценное общение. Речевая активность понижена или отсутствует, лексикон ребёнка бедный, ребенок не составляет даже простой текст рассказа, но может копировать.

Речевое творчество выступает как механизм решения данной проблемы и представляет собой самостоятельную деятельность детей по построению связных высказываний, которое развивает все психические процессы (восприятие, мышление, воображение, память, становления произвольности внимания, формирование связанной речи).

Белоусов Е. справедливо отмечает «исток творческих сил человека восходят к детству, к той поре, когда творческие проявления во многом произвольны и жизненно необходимы. Концепция дошкольного воспитания рассматривает воображение и творчество как предпосылки формирования базиса личностной культуры» [1, с. 88].

Стародумова предлагает применение различных методов речевого развития детей дошкольного возраста: «Речь ребенка обогащается быстрее, если его естественная речевая деятельность проходит более интенсивно. Главным условием ускорения речевого развития является применение различных методов обучения» [2, с. 63].

Методика развития речевого творчества тесно связана с другими частными методиками дошкольного воспитания, так как речь – одно из важнейших средств развития личности ребенка в целом. Понимание речи окружающих и собственная активная речь необходимы в любом педагогическом процессе, они сопровождают всю деятельность ребенка [3, с. 94].

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ д/с № 2 «Кэнчээри» Горного района РС (Я). Для проведения экспериментальной работы по развитию речевого творчества мы выбрали детей старшей возрастной группы.

Проведенный педагогический эксперимент включает: констатирующий этап эксперимента, формирующий этап, контрольный эксперимент.

Мы использовали диагностические методы А.А. Павловой, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой. Результаты диагностики мы использовали при планировании системы занятий по развитию творчества.

Таким образом, необходимо выбрать эффективный метод для развития речевого творчества: одним из эффективных является метод Тони Бьюзен «интеллектуальные карты». Это позволяет не только оригинально организовывать обучение, но и погружать в непосредственно творческий процесс: дети самостоятельно воплощают свои ассоциации, образы, мысли в рисунках, на их основе обобщая, сравнивая, сопоставляя, интерпретируя, воплощая свой замысел в сочинительстве. Такие занятия эффективно способствуют развитию речевого творчества, познавательной мотивации, творческих способностей и индивидуального видения окружающего мира детей старшего дошкольного возраста.

Мы считаем, необходимо использовать на занятиях для развития речевого творчества метод сочинительства: дети самостоятельно ищут новые способы действия отображения творческого замысла, последовательно целенаправленно разрешая поставленную задачу. Данный метод развивает творческое воображение, мыслительные способности, прочное усвоение знаний и, в дальнейшем, творческое их воплощение в их творческой деятельности; а также формирует мотивацию достижения успеха в сочинительстве.

Эти результаты доказывают необходимость проведения формирующей работы в экспериментальной группе по развитию речевого творчества детей старшего дошкольного возраста.

На формирующем этапе поставленная нами цель достигалась путем решения следующей задачи:

- экспериментально апробировать разработанную нами систему занятий «Айар хонуу» («Поляна творческих чудес») на развитие речевого творчества посредством сочинительства в старшей группе детского сада;

- развивать речевое творчество и речевую активность; умение говорить, слушать, сочинять;
- развивать умение составлять описательные сочинения о предметах;
- развивать умение составлять рассказы по картинкам, по наблюдениям;
- обогатить словарь детей посредством знакомства сочинительством;

- развивать интерес к собственной речи и речи окружающих.

Разработана система занятий «Айар хонуу» по развитию речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста посредством сочинительства. Занятия проводились 1 раз в неделю с сентября по май, то есть 34 занятий в год, длительность одного занятия 25 минут. Для работы над развитием речевого творчества дошкольников мы использовали как краткое, так и подробное рассказывание по собственному замыслу, изменение лица рассказчика, сочинительство стихотворений по методу Тони Бьюзен, различные виды занимательных упражнений, творческие задания.

Развитие речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста посредством сочинительства проходило с использованием метода «Интеллект карт» Тони Бьюзина.

План-конспект занятия «Сайын» (Лето)

Цель:

- Довести до детей красоту летней поры;
- Расширить словарный запас детей;
- Создать с детьми интеллектуальные карты по методике интеллект-карты Тони Бьюзена на тему «Лето»;
- Развить творческие способности детей в сочинительстве стихов.

Наглядные и учебные средства для сочинения стихотворений: музыка, картины с летним пейзажем, фотоколлаж, для использования метода «интеллект карты»- цветные карандаши, фломастеры, бумага А4, подзорная труба.

1. Организационный момент

2. Постановка проблемы

- Наконец настала прекрасная пора нашего короткого якутского лета. Мы все любим наше солнечное жаркое лето. В пригожий летний день мы все гуляли по лесу. Для того, чтоб сочинить стихотворение, мы наблюдали за природными явлениями в лесу. Сегодня попробуем сочинить стихотворения о лете.

- Дети, когда я произношу слово «лето», какие картины предстают перед вашими глазами (солнце, цветы, тепло, дождь, радуга).

- Что расскажете о лете? (Летом жарко, тепло, светло, купаемся).

- Для того, чтоб сочинить стихотворение что вам будет нужно? (Вдохновение, хорошее настроение).

- Что нужно для вдохновения человеку, который хочет сочинить стихи? (музыка, картины, любимая через подзорную трубку летним пейзажем).

3. Новая тема: Воспеваем лето. Сочиняем стихи о лете.

Наше якутское лето самое жаркое время года. После долгой суровой зимы мы с нетерпением ждем лета, летом пробуждается природа, всё покрывается зеленью, поля раскрашиваются разноцветьем цветов. Птицы поют. Солнце северное не садится, светит и днем, и ночью. Наступили очаровательные белые ночи. Долго не затихает звонкий, веселый смех людей. Люди купаются и загорают на реках, речках и озёрах.

Создаем с детьми интеллектуальные карты по методике интеллект-карты Тони Бьюзена по теме «Лето» по данной инструкции:

1. Берем лист бумаги, кладем Тони Бьюзен горизонтально.

2. В центре листа обычно воспитатель или ребенок пишет тему. Вся работа на карте, мысли, ассоциации подчинены данной теме. Дети рисуют разноцветными фломастерами, маркерами, карандашами и т.д. Рисунок должен быть понятен, прежде всего рисуящему, достаточно подробный; детали, несущие основную смысловую нагрузку, должны быть тщательно прорисованы.

3. От центрального образа отводят или направляют стрелки к другим прорисованным деталям, включающие основные образы, мысли, ассоциации, касающиеся данной темы. Если рисунок несет в себе основную смысловую нагрузку, стрелку можно сделать более выраженной.

4. Тонкие стрелки отходят от рисунка, уточняющие основные мысли.

5. Для рисования используйте разноцветные ручки, фломастеры, маркеры, карандаши и т.д. Используйте рисунки как можно чаще.

В качестве примера интеллектуальной карты приведём карту, нарисованную Николаевым Аликом - 6 лет.

Лето

После дождика в тепле
распустились все цветы;
расцветают, вырастают,
не смотря на облака.
Травка зеленеет,
Солнышко блестит.
Весело играем,
Плещемся в реке!
Радует лету!



Лето
 Все вокруг окутано
 свежим влажным воздухом,
 Пахнет зеленой травой.
 Теплый легкий ветер
 Играет ветвями
 Нарядных деревьев.
 На деревьях щедро
 блестят золотые сережки.
 В зеркальные воды
 Смотрится белая ночь.
 Где-то кукует кукушка.

Солнце
 Вместе с солнцем встаем!
 Вместе с солнцем бегаем!
 Вместе с солнцем поем!
 Вместе с солнцем растем!

5. Заключение.

- Понравилось сочинять стихотворения о лете? (Да)
- Какие картины, образы лета увидели и запомнили?
- Слушаем стихотворения, сочиненные детьми методом интеллект карты, аплодисменты, поощрение и похвала.



Создание условий для формирования личности, отбор технологий развивающего обучения, использование личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком – все это способствует развитию творческой личности. Метод сочинительства как средство развития речевого творчества используется для формирования звуковой культуры речи, синтаксических конструкций. Сочинительство как образец связного высказывания можно закрепить при творческом рассказывании. Как и при каждой творческой работе в сочинительстве проявляется самостоятельность, активность, увлеченность ребенка. Метод сочинительства играет особую роль в развитии речи детей, и являются наиболее трудной формой монологической речи.

Правильно будет, если дети подбирают темы для сочинительства, соответствующие их интересам и стремлениям, с учётом их жизненного опыта. В таком случае ребенок с удовольствием передает мысли, чувства соответствующими его возрасту словами, словосочетаниями, предложениями. Сочинительство развивает собственно речевую деятельность детей. Через это тот вид упражнения совершенствуется их речевая деятельность и формируются речевые умения. Выступая устно, дети преодолевают психологическую зажатость, совершенствуют естественную монологическую речь, тем самым обогащается их опыт речевой деятельности. Для развития воображения, расширения круга представлений об окружающем мире необходимо использовать литературные сюжеты в качестве основы при сочинительстве, при формировании аналитико-синтетической деятельности.

При организации беседы по картине анализируем ее содержание, чтобы дети могли потом с заглавием. Добавочный материал дети могут, придумывают самостоятельно.

Сочинительство по картине. Дети рассматривают картину на фоне летнего пейзажа, они пересказывают сюжет, что изображены на ней: дети, играющие в якутские игры на аласе. Дети, вспоминают лето, проведенное у бабушки и дедушки, и рассказывают более подробно о том, что изображено на картине. В содержание картины могут добавить подробные детали, связанные с летними воспоминаниями. Подбирается заглавие для будущего сочинения, например: «Летние забавы». Вместе с педагогом дети отбирают материала для сочинительства из всего содержания рассматриваемой картины.

При сочинительстве можно использовать рисование – как вид речи. Л.С. Выготский рассматривает детский рисунок как своеобразную графическую речь, которую можно считать предвестником будущего письма, речь – символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия. Таким образом, рисунок и речь – два взаимосвязанных, взаимообогащающих средства, при помощи которых ребенок выражает свое отношение к окружающему.

Детей надо учить тому, чтобы они яснее, точнее выражали свое мнение, описывали те события, предметы и явления, которые они наблюдали, причем по возможности своими словами.

Выводы. Таким образом, применяя метод сочинительства для развития речевого творчества у детей - детей следует учить рассказыванию о своих личных впечатлениях словами, словосочетаниями, предложениями.

Из опыта практики приобщения детей старшего возраста к сочинительству сделали следующий вывод: приобщение воспитанников к сочинительству - трудоемкий и длительный процесс. При изучении сочинительству наиболее продуктивны методы и приемы, стимулирующие интерес к истории и культуре поэта, а также творческие задания.

В итоге хочется отметить, что сочинение стихотворений по методу «интеллект карты» Тони Бьюзина как средство развития речевого творчества у дошкольников будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- обучение сочинительству стихов через специально организованные занятия;
- использование специальных речевых упражнений, направленных на развитие речи;
- применение вариативной наглядности, обогащающей содержание детского развития;
- использование методов и приемов для сочинения стихотворений по методу «Интеллект карты» Тони Бьюзина.

Литература:

1. Белоусов, Е. Развитие речи и фонематического слуха в театрально-игровой деятельности / Е. Белоусов // Дошкольное воспитание. - 2009. - №7. - 66-70 с.
2. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. Пособие для студ. Учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Стародубова. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.
3. Янушко, Е.А. Помогите малышу заговорить. Развитие речи детей 1-3 лет / Е.А. Янушко. - М.: Эксмо, 2016. - 424 с.

Педагогика

УДК 378

ассистент кафедры прикладной математики и компьютерных технологий Исаев Мовлади Исаевич
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ФАКТОР ЕГО ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье изучена инновационная культура учителя информатики как фактор его эффективной педагогической деятельности. Сделан вывод о том, что инновационная культура учителя информатики представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, демонстрирующее восприимчивость учителей к новым идеям, новшествам и инновациям, инновационной деятельности, это готовность и его способность поддерживать внедрение всего нового в практику образовательного учреждения, комплексного внедрения и всестороннего освоения новшеств в условиях информатизации и модернизации системы образования.

Ключевые слова: инновационная культура, учитель информатики, инновационная деятельность, инновации педагогическая, деятельность.

Annotation. The article studies the innovative culture of an informatics teacher as a factor in its effective pedagogical activity. It is concluded that the innovative culture of an informatics teacher is an integrative professional and personal education that demonstrates the sensitivity of teachers to new ideas, innovations and innovations, innovative activity, this is the willingness and its ability to support the introduction of everything new in the practice of an educational institution, comprehensive implementation and comprehensive mastering innovations in the conditions of informatization and modernization of the education system.

Keywords: innovative culture, computer science teacher, innovative activity, pedagogical innovations, activity.

Введение. Россия ускоренно движется к информационному обществу, находясь в едином глобализирующемся мировом информационном пространстве, чему должно способствовать развитие инновационной культуры граждан. Переход России на инновационный этап развития делает необходимым по-новому взглянуть на технологические ресурсы системы высшего образования, на инновационную культуру учителей информатики и прикладной математики.

Изложение основного материала статьи. Формирование инновационной культуры учителей информатики и прикладной математики, чей труд и знания являются приоритетными в деле интеграции науки и производства, обеспечат опережающее развитие страны, ее конкурентоспособность на мировом рынке. Эффективное формирование инновационной культуры учителей информатики предполагает внедрение разнообразных моделей опережающего обучения, продвинутые инновационные коммуникационные технологии. Говоря об инновационной культуре, как условии эффективности и развития инновационной деятельности граждан, то можно сделать вывод, что отсутствие инновационной культуры или ее слабая сформированность в обществе может стать причиной огромного ряда проблем, которые существующих сегодня в обществе в виде его отставания от инновационных систем развитых стран, а также отставания в образовательной сфере. По данным ООН Россия сегодня, к сожалению, занимает 45-ую позицию среди 127 стран, «обследованных на предмет наличия инновационных достижений и их оценки, оценки инновационных параметров» [7, р. 463]. Но при том, что по инновационным параметрам мы не на первом месте, тем не менее, по тем же оценкам ООН, мы имеем положительную тенденцию по критерию воспроизводства и распространения знаний. Исходя из сказанного, можно заключить, что обладая хорошим знаниевым потенциалом и научными ресурсами, Россия пока демонстрирует слабую экономическую деятельность. «Системное отставание инновационного развития дополнительно подтверждается тем, что ни планово-советские, ни преимущественно рыночные, ни государственно-корпоративные меры стимулирования, которые последовательно предпринимались за последние тридцать лет, не привели к какому-либо заметному изменению положению» [1, с. 77-82]. Должно быть понятно, что внедрение инновационных технологий в производство, развитие инновационной культуры граждан и, прежде всего, педагогов, нужно для того, чтобы повысилось качество жизни людей, была эффективной экономика.

Развитие инновационной культуры учителя информатики позволяет добиться успехов в сфере ускорения и повышения эффективного использования инновационных технологий и различных изобретений граждан, в сфере менеджмента – действительного противостояния многочисленным бюрократическим принципам и правилам управленческого аппарата, в сфере образования инновационная культура поможет выявлению инновационного потенциала личности и ее самореализации, самоактуализации, в сфере культуры инновации и культура будут содействовать оптимизации, сбалансированности традиций и новизны, гармонии между различными типами, формами и видами культур, поскольку основной чертой российского социума является его поликультурность и полиэтничность.

Поскольку понятие «инновационная культура» состоит из слов «инновации» и «культуры», обратимся к

первому понятию, определяющему суть и смысл, направленность и функции культуры. Если с термином «культура» более-менее понятно, многочисленные источники дают более 700 дефиниций культуры с различной вариативностью, то термин «инновационность» для российского образования в определенной степени является актуальным, новым, войдя в общую терминологию на этапе развития рыночных отношений и рыночных преобразований. Войдя в педагогическую науку и образование более чем двадцать лет назад, понятие «инновация», до сих пор не получила окончательную определенность и однозначность.

Слово «инновация» появляется в латинском языке (innoatsiya) примерно в середине XVII века, суть которого в том, что в социум входит нечто новое, ранее неизвестное, что ведет за собой порождение большого ряда новоизменений во всех сферах. Другими словами, явление инновации предполагает двойкий процесс, с одной стороны – это внедрение инновационных технологий, техник, разработок; с другой – чтобы что-то внедрять, нужно сначала это новое создать. По причине того, что понятие «инновационность» более глубоко и тщательно было разработано в философии и социологии, то именно в данных науках он представлено более широко. В Социологическом словаре «инновационность» - «процесс изменений, связанным с созданием, признанием или внедрением новых элементов в социум» [3, с. 199]. В Социологической энциклопедии также можно найти термин, близкий к инновации – инноватика, представляющая собой «направление в современной социальной философии и социологии, изучающие инновации в различных областях человеческой деятельности» [5, с. 369].

Безусловно, один из важнейших механизмов развития инновационной культуры может стать механизмы формирования у будущего учителя развитие их конструктивного отношения к нововведениям как личной и общественной значимой ценностей. Конструктивное отношение закладывают в сознании личности базу для позитивной, здоровой соревновательности в различных сферах деятельности, в чем немаловажную роль играет принцип распространённости, публичности. Система образования имеет накопленный потенциал в создании и реализации инновационной деятельности, включающий методы, способы, технологии обучения и воспитания. Опираясь на него и дальше развивая его, можно определить и разрешить актуальную задачу по формированию у будущих учителей информатики толерантности и восприимчивости к инновационной деятельности, к новшествам, к инновациям, минимизации у педагогов «страха» при внедрении в образовательный процесс инновационных техник и технологий. Вместе с тем, перед вузом стоит еще одна важная задача – наблюдение в ходе учебы за студентами (будущими учителями информатики), которые проявляют особый талант и способности к инновационной деятельности, адаптационные умения к ряду возможных затруднений в ходе знакомства и внедрения нововведений.

Сам термин «инновационная культура» как научный, политический, экономический феномен был применен еще в 1995 году в Зеленой книге, отражающей инновации. Зеленые книги (Green Paper), выпускаются Евросоюзом, имеют цель разработки Европейской стратегии безопасности. Публикуемые Зеленые книги призывают к дискуссиям по различным вопросам на европейском уровне. Они всегда нацелены на круг заинтересованных ученых, работников Министерств и ведомств, политиков, экономистов, экологов, которые приглашаются к участию в совещательном процессе и дискуссии на основе разработанных Зеленой книгой предложений.

У понятия «инновационная культура» есть родственное понятие - «информационная культура», которое также активно и многоаспектно анализируется и анализировалось в зарубежных и отечественных источниках. Попробуем сопоставить эти два понятия (инновационная и информационная культуры) и найти общее/отличное в обоих терминах. Инновация – это новшество, которое способствует качественному росту эффективности всех общественных процессах. Информация – это сведения, имеющие многочисленные виды и формы. Из чего можно сделать вывод, что инновационная культура – это культура, которая способствует созданию и распространению новшеств и инноваций, а информационная культура, исходя из сути термина «информация», это культура распространения уже имеющейся информации всеми имеющимися видами и формами. Термин «информационная культура» появился в ходе активизации исследовательского интереса к информационному обмену, так как усилилась роль и значимость информации в социуме. Понятие «инновационная культура» был определен как базис и основа инновационной деятельности, что позволило стимулировать инновационное развитие в обществе. И далее можно отследить то отличие, что существует между двумя культурами: информационная культура отвечает за те процессы, которые связаны с функционированием и распространением информации в социокультурном пространстве, инновационная культура – это потенциал, способный придать импульс и вооружить инновационными идеями социокультурное пространство. Если «информационная культура, пишет А.В. Шабалов, предполагает наличие постоянных информационных потребностей, а также знания и навыки эффективного поиска, сбора, оценки, хранения, преобразования и передачи этой информации» [6, с. 18]. То, инновационная культура в любых определениях и дефинициях всегда присутствует термин «инновация», их «всестороннее усвоение и сохранение в инновационной системе» [2, с. 99].

Между тем, у обоих понятий есть и нечто общее: *и инновационная культура и культура информационная развивают у граждан конструктивное отношение к нововведениям.*

Итак, инновационная культура становится все более распространенной и востребованной в обществе, обогащаясь инновационной практикой, инновационными технологиями, результатами ученых, задействованными в инновационной деятельности. Информационная культура, обогащаясь информационной практикой, информационными технологиями, также становится все более распространенной.

Инновационная культура в рамках образовательного учреждения – мощный фактор и актив, которым должна обладать любая динамичная система, которая не стоит на месте, а постоянно развивается. Хотя инновационную культуру, скорее относят к категории нематериальных активов, ее сформированность у педагогов может приносить вполне материальную прибыль для организации. Это может быть создание и реализация, распространение инновационных идей, компьютерных программ, создаваемых педагогами информатики и прикладной математики. Это могут быть созданные компьютерные разработки в результате объявленного конкурса или проведенной Олимпиады и т.д.

Формирование инновационной культуры будущих педагогов предмета «Информатика» возможно при соблюдении следующих условий: если руководство факультета вполне осознает значимость инноваций в судьбе университета и факультета. Если это понимание, то администрация вуза начинают повышать через специально организованные курсы повышения квалификации специализацию и квалификация своего ППС, развивать у них стратегическое видение развития университета. Именно благодаря такому пониманию и

последующим шагам идет быстрое наращивание инновационного потенциала и педагогов и самих студентов.

Инновационность, как качество культуры, органически ей принадлежит, поскольку на каждом новом витке развития культуры, необходимо очередное обновление, приращение новыми функциями, что является главным требованием любого культурного процесса. Необходимое условие культурного процесса. в обстановке подъема инновационной культуры процессы Обновление и развитие всех отраслей народного хозяйства происходят под влиянием и давлением появившихся новых знаний, всеобщей информатизации, новых информационных и коммуникационных технологий. В связи с этим, возрастает актуальность инновационной культуры, потому что вместе с ней меняется и инновационное знание, которым важно овладеть будущему учителю информатики.

В российском образовании также стало хорошим тоном использовать термин «инновации», призванный помочь педагогической общественности преодолеть привычные, традиционные стереотипы в мышлении, в обучении. Инновационные технологии обладают способностью и потенциалом придать импульс и вооружить инновационными идеями для реформирования образовательного процесса, научить учащихся, которым предстоит сделать отечественное производство и продукцию конкурентными на производственном рынке, принимать меняющиеся новые условия.

Инновационная деятельность включает в себя последовательность взаимообусловленных видов работ или ряд направлений, суть которых в следующем – получение нового знания, организация проектной деятельности и деятельность по инновационному образованию:

- *научно-исследовательская деятельность* всегда направлена на получение какого-то нового знания;
- *проектная деятельность* имеет ввиду разработку особого, инструментально-технологического знания или получение в результате «инновационного проекта»;
- *образовательная инновационная деятельность* направленная на профессиональное развитие всех субъектов, участвующих в образовательной деятельности.

Инновационная деятельность в образовании напрямую касается деятельности педагогов, которая предполагает со стороны педагогов собственную разработку и внедрение таких технологий и программ, которые способствовали бы развитию инновационной культуры у студенческой молодежи. Данные новшества, конечно же, касаются результатов научных исследований по педагогике, методике и психологии для педагогов высшей школы. И немаловажное условие в ходе разработки инновационных технологий – это дальнейшее и внедрение в практику вуза и распространение инновационного опыта среди других вузов, что сегодня слабо исполняется в вузовской системе, поэтому многое остается неизвестным для широкой педагогической общественности. «Процесс, направленный на то, чтобы донести идеи, методы осуществления, продукты и (или) результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории носит название диссеминации. Диссеминация может существовать и осуществляться как специальный проект» [4, с. 67].

Итак, инновации в образовании определяют создание инновационных, оригинальных средств, методов, технологий педагогической деятельности, который призваны поднять педагогическую деятельность педагога на новый качественный уровень, а значит и повышение результатов обучения и воспитания подрастающего поколения. Важно распространять передовой опыт, который вносит в образовательную среду кардинальные изменения в обучение. Именно диссеминация (распространение) позволяет познакомить многих педагогов с инновациями, что обеспечивает развитие системы образования. Главным фактором эффективной инновационной деятельности в образовательной среде – это высокий уровень сформированности инновационной культуры учителя.

Проблема формирования инновационной культуры в сфере образования, исследование ее сути и содержания как условие развития общества, не нова, хотя сам термин «инновационность», действительно, появился в ходе перехода на рельсы рыночной экономики, развития рыночных отношений.

Инновационный характер культуры, которой должен овладеть учитель информатики еще будучи в вузе, предполагает, что в случае ее сформированности, нацеленной на внедрение образовательных инноваций, новшеств, обеспечит качественный рывок и рост эффективности всех процессов в социуме. Наравне с этим, *инновационная культура* позволит развить творческие способности и реализацию креативного потенциала каждой личности, созданных человечеством инновационных материальных и социальных ценностей, функционирующих в качестве средств человеческой более качественной жизнедеятельности. То есть, формирование у учителя информатики инновационной культуры будет способствовать инновационной деятельности всей системы образования, инновационной деятельности каждого образовательного учреждения, адаптация различных новшеств, ведущих к эффективности обучения и анализ инновационной деятельности педагогической общественности и оценка результатов этой эффективности.

Ускоренного развития инновационной культуры в рамках образовательной системы, прежде всего, ждут от учителя информатики и прикладной математики, так приобретенные профессиональные компетенции данным профессиональным направлением предполагают наличие у него представлений об инновационных электронных образовательных ресурсах; владение интерфейсом операционной системы, новейшими мультимедиа-технологиями, технологиями дистанционного обучения и т.д. и т.п. Обладание учителем информатики инновационной культурой делает возможным его значимую роль в тьютерской помощи остальным педагогам в рамках постижения инновационными ИКТ, кейс-технологиями, сетевыми технологиями, улучшающими процесс обучения. Инновационная культура должна отражать комплексную ориентацию личности педагога, которая отражается в заинтересованности, мотивах, глубоких профессиональных ЗУНах и компетенциях, а также в характере педагогической деятельности и нормах педагогического поведения. Сформированная инновационная культура, в итоге, должна продемонстрировать не только высокий уровень инновационной деятельности образовательного учреждения, степень внедрения образовательных новшеств в процесс обучения, но и уровень удовлетворения самими учителями собственным участием во внедренческой деятельности и его результатами.

Современная педагогическая наука и современные исследования фокусируют свое внимание на анализе сущностных характеристик понятия «инновационная культура»: Т.Н. Бережная (формирование инновационной методической культуры учителя); Л.Е. Елизарова, Л.А. Холодкова, В.П. Чернолес (инновационная культура личности и общества); В.А. Латышев (инновационная культура и развитие); А.И. Николаев (инновационное развитие и инновационная культура); Л.Ф. Савинова, Г.А. Сафарова (Инновационная культура педагогов в региональной системе образования); Г.А. Сафарова (корпоративное

обучение как эффективная форма повышения инновационной культуры педагога); А.Г. Шабанов (формирование инновационной культуры обучающихся и обучающихся как условие эффективности дистанционного обучения). Разнообразные подходы к формированию инновационной культуры будущего учителя свидетельствуют о том, что предложенный опыт научно-педагогического знания о сути и содержании инновационной культуры педагога - это возможность наметить перспективные пути и стратегии в деле повышения ее уровня.

Выводы. Поэтому, на наш взгляд, инновационная культура учителя информатики представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, демонстрирующее восприимчивость учителей к новым идеям, новшествам и инновациям, инновационной деятельности, это готовность и его способность поддерживать внедрение всего нового в практику образовательного учреждения, комплексного внедрения и всестороннего освоения новшеств в условиях информатизации и модернизации системы образования.

Литература:

1. Бозиева И.А. Инструменты преодоления российской инновационной отсталости // Экономика и бизнес: теория и практика. 2017. № 4. С. 77-82
2. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: Пер. с англ / П.Ф. Друкер. — М.: Вильямс, 2007. — 235 с.
3. Кравченко С.А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь: Более 10 000 единиц. - М.: Издательство: М.: ООО "Издательство Астрель", 2016 - 511 с.
4. Петрусевич А.А., Лоренц В.В. Практика современного образования: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / А.А. Петрусевич, В.В. Лоренц. 2-е изд. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. – 412 с.
5. Социологическая энциклопедия: в 2т. Т.1. / Национальный общественно-научный фонд Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин; Гл. ред. В.Н. Иванов. - М.: мысль, 2003. – 694 с.
6. Шаблов А.В. Организационно-педагогические условия развития информационной культуры будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Шаблов Александр Васильевич. – Иркутск, 2004. – 165 с.
7. The Global Innovation Index 2017: Innovation Feeding the World, Ithaca, Fontainebleau, and Geneva. / Cornell University, INSEAD, and the World Intellectual Property Organization, 2017. - 463 p.

Педагогика

УДК: 37.013.46

кандидат педагогических наук, доцент Камалова Ильмира Фуатовна

Институт филологии и межкультурной коммуникации Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

магистрант Фаршатова Земфира Фадисовна

Институт филологии и межкультурной коммуникации Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Формирование этнокультурной компетентности личности это важный, многоступенчатый процесс, главной целью которого является мирное существование в полиэтнической среде, в рамках приобщения молодого поколения к культурным традициям различных этносов.

Ключевые слова: этнос, этническая культура, этнокультурная компетентность.

Annotation. The formation of ethno-cultural competence of the individual is an important, multi-stage process, the main purpose of which is a peaceful existence in a multi-ethnic environment, within the framework of familiarizing the younger generation to the cultural traditions of different ethnic groups.

Keywords: ethnos, ethnic culture, ethno-cultural competence.

Введение. Целостность России тесно связана с ее полиэтничностью. В России проживает более 150 национальностей, относящиеся к различным этносам. Каждый народ имеет свою особую историю, самобытную культуру и исповедует присущи данной народности религию.

Правительство России, российская система образования уделяет особое внимание важности формирования этнокультурной компетенции молодых граждан, уважающих права и свободы народов России.

Обращаясь к раскрытию понятия «этнокультурная компетентность», рассмотрим сущность понятий «этнос», «этническая культура», «компетентность».

Изложение основного материала статьи. Советский историк и этнограф Ю. Бромлей определяет понятие этнос, как исторически и территориально сформировавшуюся общность людей, с одним языком, самосознанием и своей культурой [1].

Ученый выделяет три типа этноса:

- ранний – первобытнообщинный строй;
- народность – рабовладельческий и феодальный строй;
- нация - период развития капитализма.

Каждый этнос, являясь особой культурной общностью со своими национальными особенностями, имеет свои традиции и специфические черты в системе воспитания, которая является неким социокультурным наследием народа.

В различных областях жизнедеятельности этноса, в устройстве жилища, фольклоре, воспитании детей, проявляется культура данной общности, т.е. этническая культура. В словаре этнических терминов под редакцией А.Г. Козловой, данное понятие связано с общим понятием «культура» [3].

Понятие «культура» в данном контексте понимается как нечто созданное человеком, а не природой. Русский философ С.И. Гессен, рассматривает понятие «культура» как образованность, гражданственность, цивилизация [2].

Филолог, фольклорист А.Ф. Некрылова отмечает, что понятие «культура» взаимосвязана с понятием традиция. Исследуя данную взаимосвязь, ученый трактует культуру как результат и развитие традиций [7, с. 66].

Языковеды Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров под культурой понимают синтез материальных и духовных ценностей, накопленных в определенном обществе [2]. В данном контексте ученые определяют культуру как господствующую или доминирующую, в зависимости от численности данного общества.

По мнению доктора исторических наук И.О. Аржановой, о культуре людей, связанных между собой общим родством и совместным бытом, принято говорить как об этнической культуре. Основные черты этнической культуры это обычаи, особенности одежды, народные промыслы, фольклор и т.д. [9].

Важно отметить, что этническая культура сохраняется и передается от поколения к поколению, благодаря памяти, языка, природного музыкального слуха и пластики человека.

Формирование этнической культуры личности это многоступенчатый процесс, имеющий следующие компоненты:

- среда,
- лингвистическая составляющая,
- историческая компонента,
- особенности жизнедеятельности и ведения хозяйства,
- психологические особенности.

На ряду с этим данный процесс имеет свои особенности. Это целостность, представляющая ряд взаимосвязанных элементов:

- национальный язык, литература, музыка;
- взаимосвязь национальных культур; творческая направленность, с характерными национальными чертами;
- самобытность, представленная национальным чувством, сознанием, характером, мышлением;
- интегральный характер, основывающийся на интеграции элементов различных научных областей.

Рассмотрев несколько мнений в определении этнической культуры, мы пришли к следующему определению этого понятия. Это общность черт культуры: ценностей, традиций и обычаев, касающихся бытовой жизнедеятельности, бытовой культуры большинства членов данного общества.

Важной составляющей формирования этнической культуры общества, является его осведомленность в культуре своего народа, иных народов, живущих рядом, т.е. быть компетентным в данной области.

Связи с этим рассмотрим понятие «компетентность».

Большой энциклопедический словарь, понятие «компетентность» трактует, как обладание знаниями, осведомленность, позволяющие судить о чем-либо.

Компетентность в трактовке профессора Э.Ф. Зеера, это умение личности актуализировать накопленные знания и умения в реализации своих профессиональных функций [5].

Профессор В.В. Сериков рассматривает понятие «компетентность» как наличие знаний, умений, образованности, с помощью которых человек имеет возможность самореализоваться, найти свое место в жизни [10].

Кандидат педагогических наук А.В. Гоферберг, компетентность связывает со способностью человека разрешать проблемы.

Английский психолог Дж. Равен рассматривает «высшие компетентности», предполагающие сформированность у человека высокого уровня инициативы, а так же умения мотивировать людей к достижению определенных целей [8].

Доктор психологических наук И.А. Зимняя говорит о компетентности как об опыте личности, сформированный на основе полученных знаний в различных сферах деятельности человека.

В ходе исследования мы выяснили, что понятие «компетентность» сопряжено с понятием «компетенция». Это значит, что человек должен достаточно хорошо владеть знаниями и умениями для того, чтобы быть компетентным в своей сфере профессиональной деятельности.

Дж. Равен рассматривает компетенции как мотивированные способности.

И.А. Зимняя отмечает, что компетентность - это умение личности ответственно принимать решения, свободно ориентироваться в той или иной деятельности в рамках освоенной компетенции. Компетенция, по мнению ученого это не реализованный резерв скрытого, потенциального [9, с. 34].

И.А.Зимняя, представляет три группы компетенций.

Первая группа - это компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловых ориентаций, интеграции, гражданственности, совершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

Ко второй группе относят компетенции познавательной деятельности, информационных технологий.

К третьей группе относят устное и письменное общение человека на различных языках, знание и соблюдение традиций, этикета, делопроизводство, бизнес-языки т.д. [6].

Рассмотрев различные мнения исследователей мы пришли к следующему выводу. Компетенцию определяют как достижение, свидетельствующее о способности личности решить ту или иную задачу. Компетентность же является оценкой достижения или не достижения эталона.

Степень осведомленности личности в отношении этнической культуры, т.е. компетентность, основанная на владении социальным опытом определенного народа, позволяющая понимать, принимать и в последствии использовать полученные знания и ценности определенной культурной среды, характеризуют как этнокультурную компетентность.

Кандидат педагогических наук Т.В. Поштарева определяет этнокультурную компетентность как свойство личности, владеющей умениями, знаниями и представлениями о модели поведения в той или иной общности, способствующее взаимопониманию и взаимодействию между людьми различных этносов [10].

Процесс развития этнокультурной компетентности имеет внешнюю и внутреннюю направленность. Внешняя характеризуется умением человека учитывать этнические особенности, интересы того или иного народа в рамках урегулирования межнациональных отношений, формировании межэтнического диалога. Внутренняя направленность заключается в активном применении знаний и умений в области этнической культуры и межэтнического взаимодействия.

И.А. Зимняя предлагает следующие элементы структуры этнокультурной компетентности:

- Знаниевая (знания личных ценностей);
- Социальная (проявление эмпатии представителю иной культуры);
- самокомпетентность (самооценки), т.е. умение понять, какое влияние оказывают культурные ценности моей культуры или субкультуры на формирование моей личности;
- деятельностная компетентность (компетенции поступка), умение сознательно моделировать межкультурное общение [6].

Выводы. В ходе рассмотрения проблемы исследования, мы пришли к следующим выводам.

По мнению доктора исторических наук И.О. Аржановой, о культуре людей, имеющих кровное родство и совместную деятельность, говорят как об этнической или народной культуре.

Главные черты этнической культуры это:

- обычаи,
- особенности одежды,
- народные промыслы,
- фольклор и т.д. [9].

Важно отметить, что этническая культура сохраняется и передается от поколения к поколению, благодаря памяти, языка, природного музыкального слуха и пластики человека.

Формирование этнической культуры личности это многоступенчатый процесс, имеющий следующие компоненты:

- среда,
- лингвистическая составляющая,
- историческая компонента,
- особенности жизнедеятельности и ведения хозяйства,
- психологические особенности.

Развитие этнокультурной компетентности личности напрямую связано с формированием системы ценностных ориентаций, всех сфер личности на основе традиционной культуры:

- когнитивной,
- нравственно-волевой,
- действенно-практической,
- эмоциональной.

Этнокультурная компетентность - это прежде всего мотивация личности изучать культуру различных этносов с целью мирного существования в полиэтнической среде.

Рассмотрев различные точки зрения мы приняли за основное, следующее определение этнокультурной компетентности, сформулированное исследователем Т.В. Пошгаревой. Этнокультурная компетентность - это свойство личности, владеющей умениями, знаниями и представлениями о модели поведения в той или иной общности, способствующее взаимопониманию и взаимодействию между людьми различных этносов [10].

Мы определили следующие элементы структуры этнокультурной компетентности:

- знаниевая,
- социальная,
- самокомпетентность (самооценка),
- деятельностная компетентность (компетенции поступка) [6].

Литература:

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Послесл. Н.Я. Бромлей. - 2-е, доп. - М.: Издательство ЛКИ, 2008. - 440 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Русский язык, 2010. - 246 с.
3. Воспитание этнотолерантности подростка в семье: словарь / под общ. ред. А.Г. Козловой. - Санкт-Петербург: Нестор, 2005. - 316 с.
4. Голошумова Г.С. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в условиях сельской школы / Г.С. Голошумова. - Новосибирск: 2012. - 126 с.
5. Зеер Э.Ф. Инновационное развитие профессионального образования: региональный аспект / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, А.М. Павлова // науч. метод. пособие. - Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. - 89 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования № 5 Высшее образование сегодня / И.А. Зимняя. - М.: 2003. - 82 с.
7. Некрылова А.Ф. Традиции русской культуры в массовых народных праздниках / А.Ф. Некрылова // Проблемы этнологии и этнопедагогики: Сб. статей и материалов международной научно-практической конференции, вып. 10. - Новосибирск, 1997. - 85 с.
8. Равен Джон Компетентность в современном обществе : Выявление, развитие и реализация: [Пер. с англ.] / Джон Равен. - М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
9. Аржанова И.О. Этническая культура как особый тип культуры, ее особенности // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 4.3 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40517] (Дата обращения 30.06.2019).
10. Пошгарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде. Дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dislib.Ru / pedagogika / 261-1-formirovanie-etnokulturnoy-kompetentnosti-uchaschihsya-polietnicheskoy-obrazovatelnoy-srede.php] (Дата обращения 23.05.2019).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСЬБЫ ПРОЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются лингвистические средства выражения просьбы прощения. Глаголы просьбы прощения характеризуются сравнительно высокой частотностью употребления, особыми социолингвистическими контекстами функционирования, что позволяет относить их к этикетным глаголам (к этикетным глаголам относятся также глаголы с семантикой обращения, просьбы, приветствия, прощания, знакомства).

Ключевые слова: лингвистические средства, выражение просьбы прощения, функционирование, этикетные глаголы, семантика обращения, просьба, приветствие, прощание, знакомство.

Annotation. The article discusses the linguistic means of expressing a pardon. Forgiveness verbs are characterized by a relatively high frequency of use, special sociolinguistic contexts of functioning, which allows them to be attributed to etiquette verbs (etiquette verbs also include verbs with the semantics of appeal, requests, greetings, farewells, acquaintances).

Keywords: linguistic means, expression of a request for forgiveness, functioning, etiquette verbs, semantics of appeal, request, greeting, farewell, acquaintance.

Введение. Актуальность темы статьи определяется тем, что формирование глаголов и глагольных словосочетаний со значением просьбы прощения недостаточно изучено.

Семантика просьбы прощения представлена не только глаголами, но и глагольно-именными словосочетаниями, которые также являются объектом нашего исследования. Однако глагольно-именные словосочетания, в состав которых входит отглагольное имя, а также словосочетания с отглагольными прилагательными и словосочетания, содержащие отглагольные наречия, оказываются производными, поэтому целью статьи является изучение семантики именно глаголов просьбы прощения, а не словосочетаний.

Для более полного изображения оправдания в английском языке поставлена задача описать семантику глаголов просьбы прощения методом дефиниционного анализа, что будет предварять описание их функционирования в художественных текстах.

В качестве лексикографической базы изучения лексико-семантической структуры глаголов оправдания были использованы словари синонимов английского языка, что позволило выявить следующий список глаголов и глагольных словосочетаний со значением просьбы прощения *excuse, forgive, pardon/beg pardon, apologize, to be/feel sorry, regret, clear, justify, release, condone, acquit, discharge, extenuate, remit, absolve, exonerate*.

Изложение основного материала статьи. Средства выражения просьбы прощения не равноценны как с точки зрения стандартного выражения оправдания, так и по репрезентативному потенциалу. Так, глаголы и глагольные словосочетания *excuse, forgive, pardon/beg pardon, apologize, to be/feel sorry, regret, clear, justify, release* более известны и более привычны в разговорной речи и художественных текстах по сравнению с глаголами *condone, acquit, discharge, extenuate, remit, absolve, exonerate*.

Последний ряд глаголов извинения практически не встречается в художественных текстах [1, с. 57].

Изучение частотности употребления глаголов просьбы прощения в художественной литературе английских и американских авторов позволило выявить шесть наиболее частотных глаголов и глагольных словосочетаний английского языка: *excuse, forgive, pardon / beg pardon, apologize, to be/feel sorry*.

Семантика глагола *excuse*.

Базисным глаголом является глагол *excuse*, который представлен пациенсным и агенсным значением.

Разграничение и противопоставление двух типов этих значений маркируют различие ролевых функций коммуникантов.

В первом случае (пациенсное значение) коммуникант выступает как зависимое лицо, совершившее определенный проступок, нарушившее правила этикета или напротив, соблюдающее правила этикета. Его ролевое назначение – быть пациенсным по отношению к лицу или лицам, от которых зависит его благополучие и так далее.

Во втором случае (агенсное значение), коммуникант выступает в качестве лица, от которого зависит судьба, положение, хорошее расположение пациента, иными словами, он выполняет социальную функцию агенса.

В высказываниях с глаголами *excuse* в случае пациенсной позиции коммуникант выступает как зависимое от агенса лицо, в силу совершенного проступка. Пациент просит простить его, приводит аргументы, дающие основание до некоторой степени оправдать его проступки.

Что же касается использования глагола *excuse*, он имеет семантику «обоснования», «оправдания», «компенсации». Иначе говоря, лицо, выполняющее эти функции, может выполнять роль пациента лишь контекстно связано. Следует отметить, что рассмотренные формы извинения не являются равноценными: одни из них оказываются просьбой/мольбой о прощении, другие носят формальный, этикетный то есть фатический характер [2, с. 45].

Различие между просьбой о прощении и этикетным извинением заключается в том, что в первом случае пациенсный коммуникант просит прощения или оправдывается в совершенном проступке, например, в том, что заставил ждать человека или доставил ему другие неприятности. Во втором случае, говорится о соблюдении формальных правил поведения, где формула является элементом соблюдения этических правил. Таким образом, пациент оправдывается в двух ситуациях:

- 1) ситуация просьбы о прощении (оправдание по существу, или нефатическое оправдание);
- 2) ситуация этикетного оправдания (фатическое оправдание).

С языковой точки зрения просьба о прощении по существу всегда имеет свои причины, имеет так называемый «состав преступления», и оправдывающийся может приводить аргументы, мотивы или причины, которые оправдывают или, по крайней мере, смягчают его проступок.

Этикетное оправдание основано на предвидении и упреждении возможного нарушения правил поведения, здесь, по существу, нет «состава преступления», но нарушение этикета может привести к дисбалансу правил приличия в социализованной коммуникации. Соблюдение этикета, таким образом, называется мерой социализации, мерой воспитанности человека.

В агенсной позиции коммуникант выступает как лицо, которое обладает моральным либо юридическим правом прощать проступки пациенсного коммуниканта. Общее агенсное значение глагола *excuse* дефинируется как *to accept an excuse for or from ...*

Таким образом, агенсное значение глагола *excuse* достаточно вариативно, включает просьбу об оправдании и о снисхождении на основе смягчающих обстоятельств, терпимость к ошибкам, прощение ошибок за нарушение этикета и так далее. Агенсное значение этого глагола, его семантика также содержит значение «освобождать человека от долга или обязательств», в частности, освобождать от уплаты, от необходимости присутствовать, отпускать грехи и так далее [2, с. 37].

Из анализа агенсных значений глагола *excuse* следует, что он выражает ответную реакцию на широкий спектр пациенсных значений. В абсолютном большинстве это прощение, оправдание по существу - подлинное оправдание. И очень редко он функционирует как формальное, фатическое, этикетное оправдание. Так, например, прощение ошибки или оскорбления, долгового обязательства принципиально отличается от принятия к сведению оправдания по поводу нарушения правил этикета.

Наряду с глаголом *excuse* существует производное от него имя существительное *excuse*, которое входит в ряд глагольно-именных и других словосочетаний (*to give an excuse, to ask for an excuse, etc.*) [4, с. 457].

Во всех случаях оно употребляется в составе словосочетаний, которые, как правило, являются предложными, а также глагольно-именными.

Согласно БОСу, глагол *excuse*, во-первых, имеет значение выражения оправдания по отношению к человеку или извинительное оправдание за обиду. В этом случае оно, как правило, употребляется с предлогом *of* или в притяжательном падеже с личным местоимением. В словосочетании *excuse of* оно употребляется сравнительно редко.

Во-вторых, словосочетание с именем существительным *excuse* имеет значение «смотреть снисходительно на обидчика или обиду, выражать снисхождение, извинение». В этом значении имя *excuse* употребляется только пациенсно и нефатически.

В-третьих, согласно словарю, семантика существительного *excuse* представлена следующими значениями:

а) «то, что предлагается в качестве основания для оправдания, иногда это делается в плохом смысле, как простая отговорка»;

б) «оправдание нанесенной обиды».

В-четвертых, существительное *excuse* имеет значения «освободить от обязанности, обязательства» и в этом значении употребляется только пациенсно и фатически.

В-пятых, имя существительное *excuse* имеет значение «то, что служит оправданием или то, что может оправдать обиду; причина, мотив или основание для освобождения от обязанности»; оно, как правило, используется в словосочетаниях *without excuse*. Употребляется пациенсно и проступково (нефатически).

По своей актуальности в средствах выражения извинения глагол *forgive* занимает второе место после глагола *excuse*.

Согласно данным словарей, в лексико-семантической структуре глагола *forgive*, как и у *excuse*, можно выделить агенсное и пациенсное значение. Но в отличие от глагола *excuse*, в семантике *forgive* нет их жесткого подразделения. При этом акцент может ставиться и на обидчике, и на обиде.

Рассмотрим семантику существительного *pardon*, которое, в частности, входит в глагольно-именное словосочетание *I beg you pardon*, а также глагола *pardon*.

Глагол *pardon* может являться более формальным термином по сравнению с глаголом *forgive*, он часто используется в юриспруденции, а также в теологии.

Глагол *pardon* может употребляться в высказываниях, в которых в качестве прямого дополнения употребляется имя существительное «оскорбление».

Если в качестве референта выступают факты или действия нерешительности, то глагол *pardon* имеет значение «в вежливой форме принимать во внимание смягчающие вину обстоятельства, извинять».

Существительное *pardon* образует глагольно-именные словосочетания, которые подразделяются на сферы употребления (теология, библия, законы права, документация в сфере религии и права и др.) [2, с. 157].

В сфере теологии существительное *pardon* имеет значение «не обращать внимание и оставлять оскорбление без наказания», а также «игнорировать оскорбления и относиться к обидчику так, будто он не совершал проступков».

Согласно данным словарей, глагол *apologize* имеет значение «говорить в пользу оправдания, объяснения или облегчения ошибки, то есть всего того, что может вызвать неудовлетворение; выступать с защитными аргументами. В современном языке этот глагол может иметь значение признавать и выражать сожаление за ошибку посредством вежливой апелляции к чувствам затрагиваемого лица». Глагол *apologize* выступает как синоним глагола *excuse* и как антоним глаголов *forgive, pardon*.

По БОСу имя существительное *apology* употребляется в составе глагольно-именных словосочетаний *to bring an apology, to make an apology, to offer an apology, to give an apology, etc.*

Существительное *apology* имеет значение защиты от обвинения или вменения в вину, которое выражено неявно и подразумевается как возможное, а также защиты человека от клеветы или обвинения.

В составе словосочетаний *apology* оно служит средством оправдания, объяснения или извинения за инцидент или за ход событий и употребляется менее формально. Само словосочетание может употребляться в первом лице с инфинитивом в пассиве в пациенсном значении.

Словосочетание *to be /feel sorry* в БОСе входит в качестве составной части в словарную статью с общим названием *sorry*, причем лексема *sorry* употребляется как прилагательное, как существительное, а также образует словосочетания типа *sorry-hearted, sorry-looking* и др.

Как имя существительное лексема *sorry* может выражать разочарование, печаль, сожаление т.е. определенные эмотивно окрашенные состояния человека в ситуации, где он чувствует себя дискомфортно - *pained at heart, distressed, sad, full of grief or sorrow*.

Употребляясь в различных конструкциях, *sorry* сочетается с предлогами *at, for* со значением «вследствие» или «на основании», а также с предлогами *for, on behalf of* - «в интересах кого-либо», *in sympathy with* - «сочувствуя кому-либо». В этой конструкции *sorry* также употребляется для выражения сочувствия, не имеет отношения к значениям извинения /прощения и для нас не представляет интереса.

В придаточных дополнительных, вводимых союзом *that*, инфинитивом лексема *sorry* выражает сожаление.

Таким образом, выражение *to be / feel sorry* репрезентирует пациенское значение и принципиально не может выражать агенское значение, при этом пациенское значение, как правило, является фатическим.

Пример классического сожаления:

Hodson: A person giving the name of Haffigan has called twice today, sir.

Broadbent: Oh, I'm sorry. Why didn't he wait? I told him to wait if I wasn't in. (JBOI, p. 68)

To be sorry в функции извинения:

Broadbent: By the way, you told me I couldn't have porridge for break-fast; but Mr. Doyle had some.

Hodson: Yes, sir. Very sorry, sir. They call it stirabout, sir: that's how it was. They know no better.

Broadbent: All right: I'll have some tomorrow. (JBOI, p 106)

Извинение-сожаление:

"I'm sorry I was so silly, " she said, abruptly stopping, reaching in her bag for a handkerchief.

"That's all right, " he replied. (HM, p. 174)

В высказывании *"I'm sorry, I was so silly "* девушка, испытывая сожаление, извиняется, на что указывает ответная реплика *"That's all right"*, то есть оправдание принимается.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, видно, что глагольно-именные словосочетания с существительным *excuse, forgive, pardon/beg pardon, apologize, to be/feel sorry*, имеют различные сферы своего употребления.

Изучение словарных дефиниций глаголов и глагольных словосочетаний со значением оправдания позволяет констатировать, что они образуют достаточно сложную семантико-синтаксическую систему, измерениями которой являются агенность - пациенность, фатичность (этикетность) - не фатичность (проступковость).

Глагол *excuse*, как правило, употребляется в пациенской функции с доминирующим фатическим значением. Сравнительно редко он употребляется в агенской форме, в основном с модальными глаголами, и в этих контекстах он может реализовывать нефатическое значение.

Глагол *forgive* употребляется в агенской и в пациенской функциях. И в той, и в другой функции он реализует, в основном, свое нефатическое значение, хотя зафиксированы случаи его употребления в фатическом значении.

Выражение *I beg your pardon*, как и глагол *pardon*, употребляется, как правило, в пациенской функции, и в основном в фатическом значении. Глагол *apologize* используется, как правило, в агенской функции и в нефатическом значении. Глагольное словосочетание *to be/feel sorry*, согласно данным авторитетных словарей, используется в пациенской функции и, как правило, в фатическом значении [4, с. 460].

Помимо указанных выше параметров, глаголы и глагольные словосочетания с семантикой извинения характеризуются еще и спецификой контекстов официального и неофициального функционирования.

Литература:

1. Беляева Е.И. Принцип вежливости в речевом обращении // ИЯШ, 1985. - N3.
2. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры. М., 2003.
3. Карасик В.И. Этикет и английский язык // ИЯШ, 1993. N2. - С. 57-59.
4. Abadi A. The Speech Act of Apology in Political Life // J. of Pragmatics. -Amsterdam. Vol. 14. 1990. - N3. - P. 459-469.
5. Barret K. Apologies and Illocutionary Acts. In Downing B.T. Studies in Syntax and Semantics, - Scopol, Univ. S. Cal., 1974. - P. 121-125.
6. Coulmas F. Poison to Your Soul: Thanks and Apologies Contrastively Viewed. - The Hague: Mouton, 1981. - P. 70-97.
7. Fraser B. On Apologizing. - The Hague, 1981. - P. 295-273.
8. Goffman E. Remedial Interchangers. Relations in Public. - N.Y.: Basic, 1971. - P. 95-187.
9. Norrick, N.R, Expressive Illocutionary Acts // Jhl. of Pragmatics. - 1978. - P. 277-291.

Педагогика

УДК 378.02

старший преподаватель кафедры «Иностранных языков» Касумова Гуля Адиловна
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Одной из основных задач высшей школы в современном мире является достижение универсальных знаний вне географических и политических границ, взаимное познание и взаимодействие культур. Знание профессионально-ориентированных иностранных языков позволяет расширить профессиональную компетентность будущего специалиста, открывает доступ к ресурсам мирового значения, делает его конкурентоспособным не только в национальном, но и мировом масштабе. Креативность как ключевой компонент современной эпохи, характеризуется созданием новых идей, а не присвоением информации. Однако вплоть до настоящего времени существует противоречие между декларацией важности развития креативности студентов и доминированием репродуктивного стиля взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе университета.

Ключевые слова: подход, креативность, игра, преподаватель, ценность, задача, высшая школа.

Annotation. One of the main tasks of higher education in the modern world is to achieve universal knowledge beyond geographical and political boundaries, mutual knowledge and interaction of cultures. Knowledge of professionally-oriented foreign languages allows to expand the professional competence of the future specialist,

opens access to resources of global importance, makes it competitive not only nationally but also globally. Creativity as a key component of the modern era is characterized by the creation of new ideas, not the appropriation of information. However, up to the present time there is a contradiction between the Declaration of the importance of the development of students' creativity and the dominance of the reproductive style of interaction between the teacher and the student in the educational process of the University.

Keywords: approach, creativity, game, teacher, value, task, higher school.

Введение. Применение креативного подхода к процессу обучения позволяет максимально эффективно активизировать самый важный ресурс человеческий. При креативно-ценностном взаимодействии наиболее полно раскрываются индивидуальные особенности и креативные способности каждого субъекта образовательного процесса, а коллективная деятельность обогащается взаимными ценностями, знаниями и опытом, что приводит к созданию креативного продукта. Диапазон креативных видов деятельности, обладающих потенциалом для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, достаточно широкий. Соблюдение некоторых принципов (принцип перемен, случайности, ассоциаций, извлечения информации и др.) и создание определенных условий способствуют эффективной реализации креативного подхода в обучении иностранному языку.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студента требует использование современных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку. Практические занятия по иностранному языку являются основным фактором учебно-воспитательного процесса. Задача каждого преподавателя – повысить эффективность обучения и воспитания студентов. Низкий уровень знания иностранного языка обучающихся объясняется несовершенством проведения занятия, чаще всего студент является пассивным созерцателем, тогда как преподаватель занимает активную позицию. Процесс обучения иностранному языку предполагает коммуникативную активность каждого студента, а этому способствует умение преподавателя установить психологический контакт, взаимопонимание с учащимися. Эффективность педагогического общения заключается в умении преподавателя занимать различную позицию в зависимости от образовательных и воспитательных целей: сотрудника, наставника, консультанта, информатора и т.д. Основная задача преподавателя – создать необходимые условия, которые позволяют раскрыть творческий потенциал и индивидуальность обучающихся. Комбинирование современных технологий позволяет сделать процесс обучения интересным, активным и эффективным. Креативный подход является одним из главных факторов в мотивации изучения иностранного языка [1].

Игры способствуют интенсификации обучения, это своего рода инструмент, который активизирует мыслительную деятельность студентов. При выборе данного вида занятий следует учитывать возрастные психолого-педагогические особенности учащегося. Так для студентов подойдут ролевые и деловые игры. Подобные задания стимулируют развитие спонтанной речи, участники игры концентрируют свое внимание на коммуникативном использовании лексических единиц [2]. Учебные игры охватывают все аспекты языка: фонетику, лексику, грамматику, стилистику. Ролевые и деловые игры предусматривают групповую форму взаимодействия. Преимущества групповой игры состоят в том, что выполняется большой объем работы, идет приобщение к сотрудничеству, обучающиеся учатся преодолевать трудности, возникающие в процессе коммуникации, развиваются навыки диалогической речи.

Изложение основного материала статьи. Ролевая игра предполагает коммуникативные задания, как на бытовые темы, так и затрагивающие профессиональную деятельность студентов. Для создания ролевой ситуации может использоваться текст, фотографии, фрагменты видеоматериала. В качестве вспомогательного материала студентам предлагается список необходимых выражений. Основной принцип коммуникативного подхода, преследуемый на подобного вида занятиях – это приблизить смоделированную ситуацию к реальной [3].

В качестве примера можно привести игру на развитие монологической речи студентов. Группа учащихся делится на две команды. Каждой команде предлагается составить рассказ на заданную тему и использовать определенную лексику. Например: «Comment j'ai passé l'été» («Как я провел лето»). Выигрывает та команда, которая меньше всего допустила ошибок при составлении текста. Этот вид задания позволяет закрепить грамматический материал на тему «Passé composé» и «L'imparfait».

Деловая игра – это эффективная форма обучения иностранному языку, которая приближена к профессиональной деятельности учащихся и реализуется на завершающем этапе обучения языку (аспирантура, магистратура). В данном виде заданий аспирантам и магистрантам предоставляется возможность самостоятельно определить тему игры и выстроить правила выполнения заданий. Преподаватель оценивает правильность речи с точки зрения языковых норм.

Виды деловых игр должны охватывать ситуации, возникающие в процессе профессиональной коммуникации. Умение формулировать свою точку зрения на проблемную ситуацию можно в ходе следующей деловой игры: участникам игры выдаются карточки с описанием проблемы, по которой они должны высказаться в течение трех минут. Приведем примеры тем проблемных ситуаций, предлагаемых обучающимся в аграрном университете: «Les problèmes écologiques des forêts sibériennes», «L'Aquiculture de la Russie», «Les ravageurs des céréales» и т.д. Преподаватель и члены жюри оценивает каждую точку зрения.

Использование игровых технологий совершенствует процесс обучения иностранным языкам и позволяет сделать его активным, формирует коммуникативные навыки, развивает творческий потенциал обучающихся.

Творческий подход в обучении предусматривает учет интересов учащихся в самом процессе изучения материала. Любопытство является эффективным мотивационным фактором. Когда есть интерес к конкретной теме или навыку, когда есть индивидуальная привязанность или связь с тем, что познаем, то возникает потребность узнать больше.

У студентов есть собственные интересы и увлечения. Задача преподавателя использовать их в процессе обучения. В качестве отправной точки можно использовать следующие задания:

- осваивать новую лексику, используя аутентичный материал популярных молодежных журналов и газет;
- попросить студентов поработать над навыками устного общения, играя роль любимого актера в фильме или телевизионном шоу;
- организовать просмотр роликов популярных французских блогеров и обсудить увиденное.

Одним из способов развития творческих способностей у студентов может быть использование иностранных песен на занятиях. Особенностью этого вида деятельности является то, что его можно применять на всех ступенях обучения.

Необходимо учитывать, что песенный материал:

- воздействует на эмоциональную сферу учащегося;
- способствует развитию культурологических знаний (народные песни, рифмовки расширяют лингвострановедческий кругозор студентов);
- при отборе песенного материала учитываются интересы и возрастные особенности учащегося;
- способствует формированию различных видов навыков: грамматических, лексических, фонетических [4].

Работа с аутентичным текстом знакомит учащихся с культурой, бытом и традициями страны изучаемого языка. Необходимо отметить, что песенный материал – это особый вид текста, где для рифмовки автор использует нераспространенные в обычной жизни слова, поэтому рекомендуется сделать перевод близкий к тексту. Это позволит учащимся усвоить новую лексику и грамматический материал. Преподаватель может предложить студентам выполнить ряд творческих заданий по песенному материалу. Например:

- инсценировать песню;
- написать литературный перевод песни;
- придумать историю возникновения песни;
- расставить строки песни в правильной последовательности;
- заполнить пробелы и дополнить рифмы при повторном прослушивании песни и т.д.

Использование песен на занятиях по иностранному языку создает непринужденную атмосферу, дает эмоциональную разрядку учащимся, способствует развитию творческого мышления и коммуникативных навыков.

Цель любого творческого задания - побудить учащихся эффективно общаться на иностранном языке. Важно, чтобы творческие методы обучения были адаптированы к этой цели [5].

Реализация совместного научного проекта во время занятий может быть захватывающим и творческим способом заставить студентов говорить и думать на иностранном языке. Ежегодно в вузах проводятся выставки студенческих научных работ и научные конференции. Обучающиеся самостоятельно определяют тему научного проекта и под руководством преподавателя его реализуют. Если студенты выбирают исследовательский проект, то они должны понимать, что подобный вид заданий требует аргументированного изложения актуальности выбранной темы, определения предмета и объекта исследования, обсуждения и выдвижения гипотез. Преподавателю следует поощрять использование научного метода, в котором студенты представляют гипотезы, а затем разрабатывают эксперименты для тестирования этих гипотез, чтобы найти точные ответы на поставленные проблемы. Здесь важно подчеркнуть не научный аспект, а общение между учащимися и фактическая практика иностранного языка. К тому же это дает им реальную практику иностранного языка, они овладеют навыками критического мышления. Для поиска необходимого материала студенты использовали информационно-коммуникативные технологии [6]. Например, в аграрном университете, на научную студенческую конференцию была предоставлена исследовательская работа «Возобновляемые источники энергии» («Énergie renouvelable»). Студентами направления «Электрооборудование и электротехнологии АПК» был собран материал и проведен анализ. Несмотря на совместный вид деятельности, в данной работе проявился дух конкуренции. Каждый студент старался найти интересный и актуальный материал. Креативный подход к оформлению и добросовестная подготовка подачи материала позволила добиться блестящих результатов. Учащиеся приобрели неоценимый опыт работы с научным материалом, который позволил не только приобрести новые знания в области их будущей профессии, но и способность думать и говорить на иностранном языке. Подобный вид деятельности соответствует и компетентностной модели обучения иностранным языкам, где проявляется творческая направленность. В данном случае обучающийся может применить на практике полученные новые знания [7].

Креативный подход к обучению заключается не только в использовании творческих заданий, но и в умении отметить достижения студентов в освоении языка. Задача преподавателя - найти способ показать студентам, как они прогрессируют и помочь двигаться дальше к успеху. Осознание положительного результата своих усилий в изучении иностранного языка дает студентам дополнительную мотивацию для достижения следующей цели.

Выводы. Креативное преподавание требует определенных условий для развития творческих навыков, как у преподавателя, так и у студентов. Среди них можно выделить следующие:

- благоприятная, доброжелательная атмосфера, которая исключает критику, дает возможность обучающимся чувствовать себя уверенными, не опасаясь совершать грамматические и коммуникативные ошибки;
- четко сформулированные задания помогают студентам правильно определять границы деятельности (объем высказывания, необходимые лексические единицы и т.д.);
- возможность студентов в доброжелательной форме высказываться относительно работ одноклассников;
- поощрение инициативы и самостоятельной работы студентов;
- регулярное и систематическое использование творческих заданий на всех этапах занятия позволяет разнообразить традиционные занятия, дает возможность сократить одни или увеличить другие виды работ.

Лингвистическая креативность позволяет студенту развить навыки творческой, самостоятельной работы, придает уверенность в своих силах и знаниях приводит к более заинтересованному и эффективному обучению [8].

Литература:

1. Касумова Г.А. Проблемный метод как один из современных методов обучения иностранным языкам // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. - Тюмень, 2017. - С. 461-465.
2. Таратута И.В. Способы повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка в аграрном университете // В сборнике: Сборник статей международной научно-практической конференции «Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса» Государственный аграрный университет Северного Зауралья. - Тюмень, 2018. - С. 280-283.

3. Осиновская Л.М. Коммуникативный подход в проведении профессионально-учебных занятий по подготовке специалистов языкового профиля // В сборнике: Сборник материалов региональной конференции «Языки и культуры в современном мире. Психолого-педагогические аспекты методики преподавания языков» Тюмень: Изд-во «Вектор Бук», 2006. - С. 130-137.
4. Никитенко З.Н. Аутентичные песни как один из элементов национально - культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе / З.Н. Никитенко В.Ф. Аитова В.М. Аитова // Иностранный язык в школе. 1996. №4. С. 14 - 20.
5. Мартишина, Н.В. Креативность: образовательные технологии развития / Н.В. Мартишина // Психолого-педагогический поиск. - 2016. - №3(39). - С. 36-48.
6. Касумова Г.А. Эффективность использования ИКТ на занятиях в аграрном вузе // В сборнике: Сборник статей международной научно-практической конференции "Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса" Государственный аграрный университет Северного Зауралья. 2018. С. 267-270.
7. Богданова Ю.З., Пелевина Е.Е. О развитии учебно-познавательной компетенции студентов аграрного вуза // В сборнике: Современные научно-практические решения в АПК Сборник статей всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 375-378.
8. Мороз В.В. Креативный подход к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202). С. 8-12.

Педагогика

УДК 378.09

кандидат педагогических наук, доцент Кирикович Татьяна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь);

кандидат технических наук, доцент Клигман Татьяна Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь)

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена содержанию и методам подготовки студентов направления «Педагогическое образование» в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образование, содержание и методы обучения, педагогическое образование.

Annotation. The article is devoted to the content and methods of training students in the direction of "Pedagogical education" in the field of information and communication technologies.

Keywords: information and communication technologies, education, content and methods of teaching, pedagogical education.

Введение. Двадцать первый век отмечен невиданным прогрессом в сфере развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В течение двух десятилетий Интернет буквально ворвался во все сферы жизни человека, став одним из главных способов коммуникаций с людьми и поиска информации. В этой связи происходят глобальные преобразования по всем направлениям деятельности человека, включая материальное производство, социально-преобразующую деятельность, духовную [2]. Большие изменения прогнозируются и происходят сегодня в системе образования в контексте задач федеральных проектов: «Создание современной образовательной среды для школьников», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Достаточно назвать такие тренды ее развития, как:

- Глобализация (стираются грани между образовательными учреждениями в преподавании отдельных предметов, между регионами и городами);
- Индивидуализация, индивидуальные образовательные траектории;
- Цифровизация образовательного процесса (переход на электронные учебники, электронное портфолио школьника; возможность обучаться у электронного и даже дистанционного учителя или преподавателя; создание современной цифровой образовательной среды в Российской Федерации и в отдельной школе);
- Ориентация на самообучение и саморазвитие школьника.

Все названные выше изменения предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке современного учителя в школе, именно, в вопросах овладения ИКТ. Для решения этой проблемы мы предлагаем ввести курс «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» для всех профилей направления подготовки «Педагогическое образование», содержание и методы которого будут рассмотрены ниже.

Изложение основного материала статьи. Одним из теоретических разделов курса обязательно должен быть раздел знакомства с ближайшими наиболее инновационными направлениями развития системы образования в перспективе трех-пяти лет (срок окончания обучения студентов). На сегодняшний день, это цифровая образовательная среда школы и Российской Федерации. Здесь можно познакомить студентов с методологией самообучения школьника в условиях цифровой образовательной среды а также с возможностями систем искусственного интеллекта в вопросах психолого-педагогического сопровождения данного процесса. Лабораторные работы могут подкрепить эти инновационные знания студентов навыком работы в цифровой образовательной среде с помощью демонстрационной версии информационного интегрированного продукта «КМ-Школа».

Следующим обязательным, по мнению авторов статьи, разделом курса «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» должны стать информационно-коммуникационные технологии, которые сегодня можно применять в образовании и которые обладают целым комплексом дидактических преимуществ, таких как:

- возможность создания новых видов образовательных продуктов для школьников: групповая модель новых знаний, виртуальный опыт, коллективный продукт сетевого проекта, учебное исследование с помощью виртуальной модели, обобщение и систематизация знаний в виде презентации и пр.;

- высокая зрелищность новой учебной информации;
- личностный подход к обучению;
- возможность организации сетевой коллективной учебной работы;
- деятельный характер обучения;
- возможность организации самообучения школьника;
- возможность выбора школьником источника учебной информации;
- эффективность и наглядность контроля знаний;
- возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий
- др.

Мы включили, прежде всего, облачные технологии, простые и доступные в применении сервисы Google: Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации, Google Мои карты, Google Сайты, Google Формы (опросы и тесты). Лабораторная работа по этому разделу предполагает выполнение студентами различных видов творческих заданий с помощью перечисленных сервисов Google, при этом большинство заданий предполагает сетевое общение студентов и выполнение группового образовательного продукта в итоге.

Пример 1. Разработать форму - опросник, тема опроса выбирается по желанию, разослать форму однокурсникам (не менее чем пяти респондентам), проанализировать полученные результаты опроса.

Пример 2. Создать тест по предмету, соответствующему направлению подготовки, разослать форму однокурсникам (не менее чем пяти респондентам), проанализировать полученные результаты теста.

Обобщением знакомства с сервисами Google является вторая лабораторная работа «Создание Google Сайта», во время которой все образовательные продукты сервисов Google (первая лабораторная работа) размещаются, оформляются на страницах сайта и дополняются новыми интересными материалами: видео для родителей, фотографии класса со школьных мероприятий, полезные ссылки.

Кроме сервисов Google студенты на лекциях и на практике знакомятся с конструктором интерактивных дидактических материалов к уроку Learningapps.org. Это бесплатный облачный сервис позволяет удобно и легко создавать красочные электронные интерактивные упражнения различного вида и уровня сложности, сервис особенно удобен для предметов гуманитарного цикла. При желании любой учитель, имеющий самые минимальные навыки работы с ИКТ, может создать свой ресурс – небольшое упражнение для объяснения нового материала, для закрепления, тренинга, контроля. Помимо конструктора Learningapps.org мы рассматривали более простые сервисы для конструирования дидактических материалов: «Создать кроссворд» (<http://cross.highcat.org/>); «Сделать ребус» (<http://rebus1.com/>); «Создать облако слов» (<http://wordsccloud.pythonanywhere.com/>).

Обязательным для изучения, на наш взгляд, должен быть раздел знакомства и работы с готовыми электронными образовательными ресурсами (ЭОР). В данном разделе полезно рассмотреть существующие классификации ЭОР, стандарты в области разработки и применения ЭОР, федеральные порталы электронных образовательных ресурсов для школы. Лабораторная работа по данной теме предполагает два задания, одно для знакомства с дидактическими возможностями различных видов ЭОР (заполняется таблица 1), второе – для знакомства с различными видами онлайн курсов единого окна цифровой образовательной среды Российской Федерации, <http://resh.edu.ru/> (заполняется таблица 2). Сами задания к таблицам носят творческий характер, так как студент должен спроектировать урок с применением найденного в Интернет ЭОР определенного вида. После заполнения каждой таблицы студенты предъявляют ее преподавателю вместе с найденными ЭОР.

Таблица 1

Дидактические возможности ЭОР

№	Вид ЭОР	Электр-й адрес	Учебный предмет, класс, тема урока	Учебная цель урока	Время использования ЭОР на уроке	Дидактические возможности ЭОР на данном уроке (1-3 шт.)
1	Иллюстративно-демонстрационные материалы					
2.	Контрольно-измерительный ЭОР (тест)					
3.	Тренажер					
4.	Модели физического либо химического либо биологического процессов					
5.	Информационно-поисковая система					
6.	Обучающий ЭОР					
7.	Учебно-игровой ЭОР					

**Дидактические возможности онлайн курсов единого окна цифровой образовательной среды РФ,
http://resh.edu.ru/**

№	Учебный предмет, класс, тема урока	Учебная цель урока	Время использования ЭОР на уроке	Дидактические возможности ЭОР на данном уроке (1-3 шт.)	Вид ЭОР	Личное впечатление / отзыв
1	Алгебра / информатика					
2.	Русский яз. / Английский яз.					
3.	Биология					
4.	Физика / химия					
5.	Литература					
6.	История / Обществознание					
7.	Физ. культура					
8.	ОБЖ / География					
9.	Технология / ИЗО					
10.	Нач. школа					

Следующим разделом содержания курса «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» мы включили дистанционные образовательные технологии и электронное обучение. В данном разделе полезно разобрать отличие дистанционного обучения от электронного, провести обзор обучающих онлайн порталов и систем электронного обучения. Основные возможности электронного обучения удобно рассмотреть на примере системы Moodle, которая есть в открытом доступе в Интернет и может при желании применяться в обучении любым образовательным учреждением и любым педагогом. Если образовательное учреждение, где учатся студенты использует Moodle в учебном процессе, то можно лабораторную работу по данной теме не включать, что произошло и в нашем случае.

Завершая рассмотрение основных информационно-коммуникационных технологий в образовании необходимо назвать и другие, менее популярные но используемые или перспективные, например, мобильные технологии, технология конференц-связь (телеконференция, аудиоконференция, аудиографическая конференция, видеоконференция, виртуальная аудиторная (белая) доска), скайп (skype) и др.

Последним обязательным разделом для изучения студентами является раздел «Информационные системы. Базы данных». ИКТ имеет смысл применять учителем, если они являются важным компонентом образовательной среды школьника и решают задачи его обучения и развития. «Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3]. Информационная система является базовым понятием любой современной образовательной среды: информационно-образовательной; электронной; цифровой. Информационная система (ИС) – это совокупность содержащейся в базах данных информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий и технических средств [4]. В свою очередь База данных, как видно из определения, является базовым компонентом любой информационной системы, которую может создать для себя учитель либо образовательное учреждение [1]. Таким образом, научив будущих педагогов создавать базы данных, а на их основе образовательные информационные системы мы открываем перспективы понимания и создания современных образовательных сред. Лабораторная работа к этому разделу предполагает разработку и создание реляционной базы данных средствами Microsoft Access.

В качестве оценочного средства по курсу «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» студентам предлагается самостоятельно выполнить один из вариантов групповых (не более 3-х чел.) проектов:

Вариант I. Проект «Авторский образовательный ресурс учителя (информатики/ русского языка /математики/ др.) на Google сайте».

Вариант II. Проект «Информационная система учителя (информатики/ русского языка /математики/др.) средствами Microsoft Access».

Вариант III. Проект «Дистанционное обучение. Сетевой проект для школьников на Google сайте».

Вариант IV. Проект на свободную тему, включающий один из разделов дисциплины « ИКТ в образовании » (это может быть презентация, содержащая электронные ссылки на авторские разработки учителя к 10 урокам школьного предмета или к 10 занятиям в детском саду).

Требования к проекту включают: задание к проекту, таблицу «Продукты проекта и критерии их оценки», требования к содержанию презентации к проекту. Пример требований к проекту Вариант I показан в приложении 1.

В основу методов обучения курса «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» положен системно-деятельностный подход. Все задания для студентов в лабораторных работах творческие, самостоятельные, предоставляющие возможность выбора средств ИКТ для самовыражения, самореализации личности. Итоговый проект не ограничивает максимальное проявление творческих способностей и компетенций овладения ИКТ.

Выводы. Данный курс, прошел апробацию в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете в 2018-2019 учебном году для студентов второго курса по направлению «Педагогическое образование» и показал хорошие результаты. Сформированность целевых компетенций курса, проверяемых с помощью оценочного средства «проект» отвечает уровню «повышенный» у 90% студентов, а уровню «базовый» – у 10% студентов. Сто процентов студентов успешно справились с проектами, при этом ряд проектов был выполнен на высоком профессиональном уровне и опубликован в виде сайта с авторским образовательным ресурсом учителя предметника в Интернет.

Требования к проектам

Вариант 1. Проект «Авторский образовательный ресурс учителя (информатики/русского языка /математики/др.) на Google сайте».

Задание к проекту:

Разработать продукты к проекту, смотри ниже таблицу 1. «Продукты проекта и критерии их оценки». Авторских разработок может быть больше, но не меньше трех.

1. Оформить сайт, разместить продукты проекта на google сайте.
2. Оформить в электронном виде текст проекта согласно структуре (смотри теоретическую часть);
3. Оформить презентацию по результатам проекта для его защиты (смотри «Требования к содержанию презентации к проекту»).
4. В имени файла - презентации к проекту и в имени текстового файла-проекта указать группу и фамилии авторов проекта.
5. Поместить презентацию и текстовый файл с проектом в систему дистанционного обучения Moodle ПГГПУ на свой факультет в предмет «ИКТ в образовании».
6. Представить проект и его результаты публично в выступлении в течение 5-7 минут. В выступлении предусмотреть краткую характеристику того, что сделано в проекте (главная страница сайта), презентацию продуктов проекта, отметить основное достоинство работы.
7. Ответить на вопросы по проекту.

Таблица 1

Продукты проекта и критерии их оценки

Название продукта	Критерии оценки качества продукта
1. Сайт	1. Наличие сайта, созданного средствами сервиса Google. 2. Сайт имеет название и карту сайта. 3. Главная страница сайта содержит краткую, но исчерпывающую характеристику материалов на нем: учебный предмет, класс, темы, сколько авторских разработок уроков/занятий и каких, какими средствами созданы. Чем замечателен в целом Ваш продукт – сайт (честная реклама). 4. Сайт красочно оформлен в соответствии с учебным предметом и разделом, для которого собраны ЭОР. 5. На сайте созданы и собраны ЭОР к 10 урокам по 1-2 крупным темам учебного предмета (7 проектов уроков разработаны с использованием готовых ЭОР, 3 урока – авторская разработка).
2. Шесть проектов уроков с готовыми ЭОР	1. Наличие на сайте 7 проектов уроков. 2. Каждый проект урока оформлен как презентация, которая содержит следующие слайды: • Слайд 1. Учебный предмет, класс, тема. • Слайд 2. Учебная цель. • Слайд 3. Задание школьникам для работы с ЭОР, электронный адрес ЭОР, время урока для работы школьника с ЭОР. • Слайд 4. Электронный адрес ЭОР для самоконтроля знаний школьника по теме урока.
3. Четыре проекта урока с ЭОР, созданными автором сайта с помощью LearningApps.org	1. Наличие 4-х проектов уроков с ЭОР. 2. Проекты уроков отличаются оформлением, видом и содержанием. 3. ЭОР каждого урока, кроме учебного материала содержат следующую информацию: • Учебный предмет, класс, тема. • Учебная цель. • Задание на урок школьникам. • Учебный материал для выполнения задания. • Тест для самоконтроля знаний.

Требования к содержанию презентации к проекту.

Презентация содержит следующие слайды:

1. Тема проекта.
2. Актуальность проекта.
3. Цель проекта. Краткая, но исчерпывающая характеристика материалов сайта: учебный предмет, класс, темы, сколько всего разработок уроков/занятий и каких, сколько из них и каких авторских разработок, какими средствами созданы. Чем замечателен в целом Ваш продукт – сайт (честная реклама) (вся информация с главной страницы сайта).
4. Задачи проекта (не менее 6 по 2 задачи на каждый этап).
5. Скриншот сайта (главной страницы).
6. Скриншот проектов уроков с готовыми ЭОР.
7. Скриншот проектов уроков с авторскими ЭОР.
8. Личное мнение авторов проекта о работе в нем.

Литература:

1. Борзунова Т.Л. Базы данных освоение работы в MS Access 2007: электронное пособие / Т.Л. Борзунова, Т.Н. Горбунова, Н.Г. Дементьева. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 148 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/20700.html>
2. Корень А.В., Ивашинникова Е.А., Голояд А.Н. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 8-5. — С. 806-808
3. Новиков А.М. Педагогический словарь системы основных понятий. Изд. второе, стереотипное — М.: ЭГВЕС, 2013. — 268 с.
4. Федеральный закон от 27 июля 2006г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // Российская газета. — 2006. — №165 (23 июля).

Педагогика

УДК: 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Китикарь Оксана Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

старший преподаватель Мазур Елена Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

старший преподаватель Мазур Василий Васильевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования

«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие междисциплинарности относительно образования и с учетом специфики основных процессов, изучаемых педагогикой. Выявлено, что междисциплинарность в образовании рассматривается как интеграция методической работы по овладению разных дисциплин с одной стороны и как основа для введения новых междисциплинарных курсов, объединяющих в себе несколько областей научных дисциплин с целью получения обучающимися междисциплинарных знаний, с другой стороны.

На основе анализа сущности понятия междисциплинарности и с учетом методологических основ научных исследований определены два типа междисциплинарных исследований в образовании: исследования на междисциплинарной основе, посвященные проблеме переноса знаний из одной дисциплины в другую и поиску способов интеграции методических средств и приемов обучения таким знаниям и научные исследования, которые проводятся в области двух или более научных дисциплин, интеграция которых основана на конвергенции NBIC.

Ключевые слова: междисциплинарность, междисциплинарные исследования, образование, научная дисциплина, область науки.

Annotation. In the article the notion of interdisciplinarity on education and taking into account the specifics of the underlying processes studied pedagogy. It is revealed, that interdisciplinarity in education is seen as the integration of methodological work on mastering the different disciplines on the one hand and as a basis for the introduction of new interdisciplinary courses that combine several areas of scientific disciplines with a view to obtaining students interdisciplinary knowledge, on the other hand. On the basis of an analysis of the notion of interdisciplinarity and in view of the methodological foundations of research identified two types of interdisciplinary research in education: interdisciplinary research on migration knowledge from one discipline to another and finding ways to integrate the methodological tools and techniques of learning such knowledge and research that is conducted in the area of two or more academic disciplines, whose integration is based on the convergence of NBIC.

Keywords: interdisciplinarity, interdisciplinary studies, education, scientific discipline, scientific area.

Введение. Явление междисциплинарности как основы научных исследований возникло сравнительно недавно. В быстро меняющемся мире современного знания само познание стало носить междисциплинарный характер. Современное образование, призванное выполнять цель социализации человека, не могло остаться в стороне. В построенном дисциплинарном мире появились исследования, предметом и результатом которых стало научное знание, которое строго нельзя отнести к конкретной науке или одной научной области. Актуальность таких исследований подтверждается данными статистики: за последние 10 лет написано более 50 кандидатских диссертаций, в названии которых присутствует понятие междисциплинарности [13].

Образование принадлежит к числу наук о человеке, в изучении этого процесса участвуют многие научные дисциплины, что и является основанием для проведения междисциплинарных исследований. При этом, происходит становление комплексного и целостного предмета в таких исследованиях, "встраивания" получаемых результатов в контекст формирующейся интегративной научной дисциплины [4], что затрудняет процесс оценки качества таких исследований.

Изложение основного материала статьи. Развитие науки и техники, происходящее в последние десятилетия огромными темпами, привело к тому, что образование наполняется не только новыми знаниями из других наук, но и использует при конструировании методический и методологический аппарат разных дисциплинарных областей. Современные исследования в области образования проводятся либо на междисциплинарной основе, либо полностью переходят в разряд междисциплинарных. Качество таких исследований зачастую определить сложно с позиций методологии науки, так как не всегда понятно, что является предметом исследования, для кого они предназначены, какую научную область будет дополнять результат и т.д.

Вместе с тем, по мнению В.М.Полонского [9], переход к интенсивному пути развития науки, по которой она движется сегодня, невозможен без высокого качества исследований. Однако, оценка качества междисциплинарных научных исследований в области образования невозможна, во-первых, без четкого

понимания сущности «междисциплинарности» - как понятия, непосредственно связанного с педагогикой и, во-вторых, без классификации таких исследований и их оценки в соответствии с каждым определенным типом.

С целью анализа понятия «междисциплинарность» нами была проанализирована отечественная и зарубежная словарная и справочная литература, так как в ней представлены в обобщенном и концентрированном виде научные идеи и практики, связанные с этим понятием.

Исследуемый термин был обнаружен в следующих энциклопедических и справочных изданиях: Большой тематический словарь по образованию и педагогике В.М.Полонского, Словарь Уэбстера, словарь «Уорднет» Принстонского университета, Википедия, Энциклопедия эпистемологии и философии науки, Проектный философский словарь, Большой толковый социологический словарь [9; 12].

Библиографический анализ статей вышеуказанных изданий позволил выявить, что под междисциплинарностью в области образования понимают:

- интеграцию этапов научного познания;
- интеграцию деятельности ученых разных научных областей;
- интеграцию двух или более академических, научных или художественных дисциплин;
- интеграцию двух или более профессий, технологий;
- особенность знаний, которые пересекают несколько установленных дисциплин или традиционные области знания;
- осмысление за рамками конкретной одной научной дисциплины.

С целью более детального анализа сущности междисциплинарности в образовании нами были изучены нормативные документы и постановления Правительства России, материалы Министерства образования Российской Федерации и других организаций, касающихся реформы образования, научно-методического, финансового, правового, кадрового обеспечения системы образования, разработки федеральных государственных стандартов, Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года.

Наиболее полно в вышеперечисленных документах понятие междисциплинарности отражено в Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года, в которой междисциплинарность рассматривается как элемент научно – технологической политики государства, при этом в качестве важнейшей задачи государственных программ Российской Федерации «Развитие науки и технологий» и «Развитие образования» определено стимулирование междисциплинарной кооперации [10].

В ФГОС ООО идея «междисциплинарности» представлена не как область пересечения или стыковки различных научных дисциплин, а как область «между», то есть именно область расхождения, которая ставит специфические познавательные и образовательные задачи. Именно на основе междисциплинарности предложено формирование междисциплинарного мышления с помощью приемов и средств междисциплинарной подачи материала. В рекомендациях к ФГОС ВО предложено внедрение в практику обучения в вузе междисциплинарных курсов [14].

Таким образом, анализ нормативных источников позволил определить понятие междисциплинарности в образовании – как интеграцию методической работы по овладению разных дисциплин с одной стороны и как основу для введения новых междисциплинарных курсов, объединяющих в себе несколько областей научных дисциплин с целью получения обучающимися междисциплинарных знаний, с другой стороны.

Проблеме междисциплинарности в образовании в последние годы в научной литературе уделяется большое внимание, данный термин приобрел особую популярность. Нами были проанализированы научные публикации ученых, занимающихся данной проблемой: Г. Бергера, А.Н. Книгина, Х. Якобса, Н. Моти, Д. Дэвида и Дж. Джери, Р. Кёнига, Г.М. Тульчинского, В.М. Полонского, В.В. Краевского, М. Фуко, Г.Б. Клейнер, Б. Капустина, Э.М. Мирского, которые позволили расширить и в то же время уточнить понятие междисциплинарности в научных исследованиях по проблемам образования как «интеграцию научного знания и (или) научных дисциплин» по следующим основаниям:

- методологическая интеграция (вся совокупность методологического аппарата: проблема, объект, предмет, новизна и результаты исследований);
- концептуальная интеграция (обмен теориями и концепциями);
- интеграция обмена идеями (подразумевается совместная творческая работа ученых разных дисциплинарных областей);
- эпистемологическая интеграция (связанная с происхождением, методами, развитием и другими проблемами познания научных дисциплин).
- терминологическая интеграция (использование «на равных» научного языка различных дисциплин) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

С целью библиографического и терминологического анализа имеющихся научных публикаций в области междисциплинарности в образовании нами был осуществлен поиск таких научных работ.

По запросу «междисциплинарность» в поисковой системе Google было найдено 108000 результатов, при этом на запрос «междисциплинарность в образовании» - 5млн 550 тысяч результатов. Такое количество результатов невозможно обработать для анализа понятия междисциплинарности, так как результаты поиска указывают не только на определение понятия, но и ссылки на статьи, презентации, научные журналы, публикации, курсовые работы, дипломные работы и диссертации. Поэтому нами были проанализированы научные труды, входящие в наукометрические базы: РИНЦ, Scopus, Web of Sciens, а также база диссертаций РГБ.

В РИНЦ [12] было найдено 9782 публикации по запросу «междисциплинарность», 12 публикаций по запросу «междисциплинарность в педагогике», 124 публикации по запросу «междисциплинарность в образовании». Большинство публикаций по запросу «междисциплинарность» касалось технических наук и медицины. К наукам об изучении человека, в том числе педагогике и образовании можно отнести лишь около 300.

В базе диссертаций Российской государственной библиотеки им.В.И.Ленина обнаружено 49 диссертаций по искомому понятию [13].

С целью классификации научных исследований, связанных с понятием междисциплинарности, необходимо определить, какие научные исследования считаются междисциплинарными. Мы встретили несколько определений междисциплинарных исследований в области педагогики и образования.

По мнению Л. П. Киященко и В. И. Моисеева, междисциплинарные исследования связаны ситуацией переноса знаний из одной дисциплинарной области в другую, при этом сохраняются так называемые дисциплинарные деления [11].

В.М. Полонский [9] определяет междисциплинарные исследования как исследования в области двух или более научных дисциплин, выполняемое представителями разных наук.

Следуя логике этих двух определений, можно выделить несколько типов исследования в области образования, которые будут считаться междисциплинарными.

К первому типу можно отнести исследования на междисциплинарной основе, посвященные проблеме переноса знаний из одной дисциплины в другую и поиску способов интеграции методических средств и приемов обучения таким знаниям. Их актуальность подтверждается необходимостью использования в образовательном процессе новых путей, которые в полной мере отвечали бы современным вызовам научного знания. В такого рода исследованиях отражена интеграция научных дисциплин на методическом уровне. Нами были выделены следующие виды междисциплинарных исследований первого типа, в основу деления которых была положена степень интеграции научных дисциплин, участвующих в получении результата исследования:

1) междисциплинарные исследования на основе интеграции научных дисциплин внутри одной научной области.

При этом, под научной дисциплиной мы понимали область знаний, характеризующуюся единством содержания. Научные области образуют систему наук, или условное деление наук в зависимости от объекта изучения на естественные, общественные, гуманитарные и технические науки. Таким образом, к данному виду мы отнесли научные исследования, в которых интеграция осуществлялась следующим образом:

- интеграция научных дисциплин естественных наук;
- интеграция научных дисциплин общественных наук;
- интеграция научных дисциплин гуманитарных наук;
- интеграция научных дисциплин технических наук.

В научных исследованиях данного вида мы наблюдали интеграцию знаний, которые пересекают несколько установленных дисциплин или традиционные области знания. В результате проведения таких исследований результатом выступал конкретный методический продукт, который эффективно влиял на качество образования. Результатами исследований явились: междисциплинарный подход (24% от общего количества научных исследований данного вида), междисциплинарная модель (20%), междисциплинарный комплекс (17%), междисциплинарная технология (10%), междисциплинарные проекты (10%), междисциплинарный практикум (7%), междисциплинарная среда (3%), междисциплинарные задачи (3%), междисциплинарные тесты (3%), междисциплинарная модульная программа (3%) [12; 13].

2) междисциплинарные исследования на основе интеграции научных дисциплин разных научных областей. В рамках данного вида нами были проанализированы научные исследования, интегрирующие знания и логику этапов познания дисциплин, а также виды деятельности, принадлежащих разным научным областям:

- интеграция дисциплин естественных и технических наук;
- интеграция дисциплин гуманитарных и технических наук;
- интеграция общественных и технических наук.

Анализ исследований позволил определить, что их результатом выступил не только методический продукт (он являлся сопутствующим), а формирование интегративных компетенций у обучаемых, например, лингвокультурной и лингвокомпьютерной компетенции, семиотической компетенции [13].

При этом, результатом такого вида междисциплинарных исследований выступают не только дисциплинарные компетенции, но и общие: исследовательские, коммуникативные, профессиональные и другие.

Ко второму типу мы отнесли научные исследования, которые проводятся в области двух или более научных дисциплин, при этом при проведении таких исследований происходит более тесная интеграция, основанная на конвергенции NBIC (по первым буквам областей: N — нано; B — био; I — инфо; C — когно) [11]. Междисциплинарные научные исследования в образовании такого типа строятся на методологической интеграции, то есть прежде всего, должны иметь общий предмет исследования, методы исследования дисциплин, участвующих в междисциплинарности, должны взаимодополнять друг друга; их теоретическая интеграция основана на использовании и дополнении новыми знаниями теоретических положений интегрирующих дисциплин.

Революция в области информационных, коммуникационных, био- и нанотехнологий, бурное развитие когнитивной науки, а также их взаимовлияние получило название NBIC конвергенции. Именно описание этого феномена и визуализация схемы сети взаимных пересечений новейших технологий дала толчок к появлению новых междисциплинарных областей в образовании, причем исследования таких областей ведутся на стыках пересечения областей нано-, био-, инфо- и когно. Исходя из анализа содержания и феномена конвергенции NBIC, а также анализа имеющихся зарубежных и отечественных научных исследований второго типа:

1) междисциплинарные исследования, связанные с понятием когнитивистики — комплексом научных дисциплин, таких как теория познания, когнитивная психология, нейрофизиология, когнитивная лингвистика, когнитивная антропология и теория искусственного интеллекта. Когнитивистика позволяет дидактике рассматривать ученика как познающую систему, а обучение — как активный процесс познания, который осуществляется с помощью активации индивидуальных когнитивных структур обучающихся. К таким исследованиям можно отнести исследования связанные с нейропедагогикой, нейродидacticкой и всем комплексом научных дисциплин, составляющих когнитивистику.

Общим предметом изучения междисциплинарных исследований такого вида будет выступать процесс освоения нового опыта обучающимися, а результаты таких исследований обогащают каждую из контактирующих дисциплин [11].

2) междисциплинарные исследования, связанные с понятием информатизации. В таких междисциплинарных исследованиях участвуют дисциплины, которые появились в результате интенсивного развития компьютерного оборудования и появления интернета. В исследованиях данного вида объектом исследования выступает процесс управлением познанием. При этом, дисциплины информационного блока

будут являться инструментом для образования, то есть образование будет являться лидирующей дисциплиной, участвующей в таких междисциплинарных исследованиях, а все остальные дисциплины – прикладными. Результатом исследований данного вида может являться компьютерное моделирование процесса получения знаний, управления и контроля процесса познания [5; 9].

3) междисциплинарные исследования, связанные с процессами социализации и социологическими дисциплинами. При проведении междисциплинарных исследований такого вида происходит изучения процессов образования на основе осуществления триединства поддержки, сопровождения и посредничества обучающихся. Результат научных исследований данного вида – это научное знание в логике закрепления отношений с соблюдением норм права и морали в современном обществе [3; 5].

Выводы. Междисциплинарные исследования в области образования становятся все более востребованными и популярными, что подтверждается и нормативными документами в области образования, и требованиями образовательных стандартов, и растущим ростом публикаций и диссертаций в данной области. Однако, отсутствие единой классификации к междисциплинарным исследованиям в образовании, основанной на логике и сущности такого рода исследований с учетом специфики понятия междисциплинарности, приводит к невозможности их качественной оценки. Данное исследование не является законченным, так как предстоит дальнейший анализ классификационных оснований и подбор критериев для оценки качества междисциплинарных исследований в области образования.

Литература:

1. Иванова С.В. Елкина И.М. Education quality in the postindustrial society. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.42>.
2. Иванцов Л.Г. Междисциплинарность в обучении профессиям // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. №1 (5). С. 38
3. Корневский А.В., Узаров И.М. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность // Высшее образование в России. 2010. №11. С. 113-118
4. Краевский В.В. Научный статус педагогики и проблемы междисциплинарных исследований // Междисциплинарные исследования в педагогике. / Под ред. В.М. Полонского. - М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. 229 с.
5. Междисциплинарные исследования в педагогике. / Под ред. В.М. Полонского. - М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. 229
6. Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования дисциплинарная организация науки. М.: Наука, 1980, 304 с.
7. Осмоловская И.М., Краснова Л.А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения. Образование и наука. 2017 Т. 19 № 7. С. 9-24.
8. Позднева С.П. Междисциплинарность как тотальный феномен познания XXI века: становление междисциплинарного словаря науки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т.9 №2. С. 114-123
9. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. — М.: Народное образование, 2017. — 840 с.
10. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» // СЗ РФ. 2012. № 1. Ст. 216.
11. Сборник научных отчетов по государственному заданию 2017 года — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018. — 690 с.
12. Снопкова Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование. Педагогическое образование. 2015, №1, С. 19.
13. Официальный сайт научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU - <https://elibrary.ru/>
13. Официальный сайт Российской государственной библиотеки им.В.И.Ленина - <http://diss.rsl.ru/>
14. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов - <http://www.fgosvo.ru/>

Педагогика

УДК 347.147

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Челябинский государственный университет» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Попова Екатерина Евгеньевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Агапов Алексей Иванович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

КОНЦЕПЦИЯ LONGLIFE LEARNING КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Термин Longlife Learning (LLL) означает последовательность обучения в течение всей жизни в формальных образовательных учреждениях и за их пределами.

Сегодня все более важной становится необходимость продолжения образования и приобретения необходимых навыков для адаптации к постоянно меняющемуся миру.

Сделан вывод о том, что современные студенты хотят и готовы обучаться непрерывно для повышения своих профессиональных навыков, но не могут это делать по причине недоступности данного вида обучения и из-за нехватки времени и материальных ресурсов.

В статье предлагаются пути решения проблемы с учетом европейского опыта реализации концепции Longlife Learning.

Ключевые слова: непрерывное образование, преимущества, выгоды, концепция.

Annotation. The term Longlife Learning (LLL) means the constant learning through all the life in formal educational establishments and outside them.

Nowadays the necessity to continue education and to gain necessary skills for adaptation in constantly changing world becomes more and more important.

The author draws the conclusion that modern students want and are ready to learn constantly to increase their professional skills but they cannot do that because this kind of education is not available and they also lack time and financial resources.

The article suggests the ways to solve the problem counting on the European experience of realization of the concept Longlife Learning.

Keywords: Longlife Learning; advantages; benefits, concept.

Введение. Новые технологии, растущие темпы технологических изменений, глобализация влияют на потребности человека в повышении квалификации и компетентности. В Европе это было признано уже достаточно давно [3]. Общество обучения (The learning society) - это модель общества, в котором есть возможности для обучения для каждого человека, где бы он ни находился и сколько бы ему ни было лет [6].

Непрерывное образование - это постоянное развитие навыков и знаний на протяжении всей жизни человека.

Концепция обучения в контексте образования в течение всей жизни включает в себя не только структурированное обучение через школьное и социальное образование, а также обучение через участие в таких областях, как спорт, культура, хобби, отдых и волонтерская деятельность. Места проведения учебных мероприятий также разнообразны, в том числе начальные и средние школы, университеты и другие учреждения образования, библиотеки, музеи, объекты культуры, спортивные сооружения и т.д.

Непрерывное образование (Longlife Learning - LLL) охватывает весь спектр обучения, который включает в себя: формальное и неформальное обучение, а также навыки, знания, отношения и поведение, которые люди приобретают в своей повседневной жизни [4].

Глоссарий Cedefop [10] определяет основные понятия различных форм обучения:

Formal learning - обучение, которое происходит в организованном и структурированном контексте [10, с. 70];

Non-formal learning - обучение, встроенное в запланированные мероприятия, которые явно не обозначены как обучение, но которые содержат важные элементы обучения, например, профессиональные навыки, [10, с. 112];

Informal learning - обучение в результате повседневной деятельности, связанной с семьей, работой или досугом. Его часто называют эмпирическим обучением и в какой-то степени его можно назвать случайным обучением [10, с. 76].

LLL может принимать множество различных форм и не заключаться только в традиционном обучении. Мы все обязаны продолжать учиться на протяжении всей нашей жизни [5].

Longlife Learning - это постоянно поддерживаемый процесс, который стимулирует и дает людям возможность приобретать все знания, ценности, навыки и понимание, которые им потребуются на протяжении всей их жизни, и применять их с уверенностью, творчеством и наслаждением во всех ролях, обстоятельствах и окружающей среде [1, с. 6].

Изложение основного содержания статьи. LLL рассматривается как возможность людей учиться, как процесс приобретения и расширения знаний и навыков на протяжении всей жизни.

Мы живем в мире, где люди должны обладать навыками понимания, интерпретации и обработки различной информации. Поэтому важно признавать и ценить все формы обучения. Непрерывное образование приносит пользу как отдельным лицам, так и экономике страны:

оно предоставляет людям знания, навыки, ценности, отношения и понимание, которые им понадобятся в жизни как физическим лицам, гражданам и работникам;

оно делает сообщества более продуктивными и инновационными, поскольку работники открывают новые способности и идеи. В нашей наукоемкой экономике и обществе перемены на рабочем месте происходят постоянно. Люди, которые постоянно учатся новым навыкам и тренируются для новых задач, могут лучше справиться с меняющимися требованиями рабочих мест;

оно укрепляет экономику. Чем больше навыков, знаний и способностей развивают люди, тем сильнее экономика. Сильная экономика означает, что граждане получают шанс заработать больше, жить лучше и вносить свой вклад в экономическую систему [2].

Исследователи выделяют [7] пять главных преимуществ LLL, а именно:

- обостряет ум. По мере взросления непрерывное обучение помогает сохранить ум острым и улучшить память,

- повышает уверенность в себе. LLL помогает обрести уверенность в способности учиться и делиться информацией с другими; обрести уверенность в том, кто мы и что мы можем предложить,

- улучшает навыки межличностного общения. Когда мы учимся, мы вовлечены в жизнь, мы вовлечены в тех, кто нас окружает. И когда мы делимся тем, что знаем, мы помогаем другим,

- улучшает возможности карьерного роста. LLL не только может улучшить навыки, которые у нас уже есть, но и дает возможность изучить новый навык и повысить шансы на карьерный рост,

- улучшает способность к коммуникации. Обучение обычно использует навыки чтения, прослушивания и письма; навыки, необходимые для способности взаимодействовать.

Эти преимущества нужно использовать для формирования мотивации к процессу LLL.

Как показало наше исследование, одним из препятствий на пути участия в процессе LLL студенты видят недостаток материальных ресурсов и малое количество бесплатных возможностей. Инвестиции в человеческий капитал должны восприниматься как необходимость и работниками и работодателями, поскольку имеют важное значение на всех этапах экономического цикла; пробелы в знаниях и нехватка навыков могут привести к безработице.

Еще одна причина неучастия в процессе LLL, по мнению респондентов, - затрудненный доступ к возможностям обучения. Облегчение доступа к возможностям обучения должно осуществляться за счет популяризации имеющихся ресурсов, создания местных учебных центров, офисов LLL.

Самая главная задача – это создание в обществе культуры LLL. Это возможно как путем формирования престижного имиджа LLL, так и путем предоставления людям стимулов для включения в процесс LLL.

Необходимо предусмотреть стандарты, руководящие принципы и механизмы, посредством которых достижения людей, включенных в процесс LLL, могут быть признаны и вознаграждены [8].

Таким образом, Longlife Learning - это вся учебная деятельность, осуществляемая на протяжении всей жизни с целью улучшения знаний, навыков и компетентности в личной, гражданской, социальной и/или трудовой сферах. Этот процесс использует все формы обучения: формальное обучение, такое как дипломный курс в университете; неформальное (nonformal) обучение, такое как профессиональные навыки, приобретенные на рабочем месте; и неформальное (informal) обучение, такое как обучение между поколениями [9].

Выводы. Longlife Learning означает последовательность обучения в течение всей жизни в формальных образовательных учреждениях и за их пределами.

Преимущества LLL очевидны. Это возможность адаптироваться к изменениям в обществе. Человек, включенный в процесс LLL, будет идти в ногу с обществом, будет осведомлен об изменениях в технологиях, новостях и политических тенденциях, финансах и т.д. Другое преимущество – карьерный рост. Новые рабочие места и должности создаются все время. Поэтому вакансии будут занимать сотрудники, которые являются наиболее компетентными и образованными в своих областях работы. Еще одно преимущество LLL - это обогащение жизни. Люди, для которых непрерывное образование становится второй натурой, могут рассчитывать на активную и осмысленную жизнь. Человек, включенный в процесс LLL, использует все возможности для изучения интересующих его тем.

Решение проблемы вовлеченности студентов в процесс LLL мы видим в увеличении и самими работниками, и работодателями инвестиций в обучение, в человеческий капитал, в облегчении доступа к возможностям обучения и в формировании культуры LLL.

Литература:

1. Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P. & Withers, G. The Era of Lifelong Learning: Implications for Secondary Schools. Australian Council for Educational Research, ACER Publishing, 2000.
2. CanLearn. Continuing Education - Lifelong Learning, Benefits of Continuing Education. Canada, 2009, from: <http://www.canlearn.ca/eng/lifelong/bll.shtml>.
3. Colardyn, D. & Bjornavold, J. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education, 39 (1), 2004, pp. 69-89.
4. Dunn, E. Life Through Learning; Learning Through Life, The Lifelong Learning Strategy for Scotland: Summary (p. 3). The Scottish Government, 2003, from: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028820.pdf>.
5. Eggelmeyer, S. What are the benefits of lifelong learning? Expert Answer, 2010, from: <http://continuing-education.yoexpert.com/lifelong-learning/what-are-the-benefits-of-lifelong-learning-445.html>.
6. Green, A. The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. Journal of Education Policy, 17 (6), 2002, pp. 611-626.
7. Hildebrand, D. S. The powerful benefits of lifelong learning. Winnetka, California; USA, 2008, from: <http://www.officearrow.com/training/the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-oaiur-861/view.html>.
8. Kendall, M., Samways, B., Weert, T.J.V. & Wibe, J. IFIP TC3 Lifelong learning position paper (pp. 193-4). In Kendall, M. & Weert, T.J.V.(Eds.) Lifelong learning in the digital age: sustainable for all in a changing world. Boston, MA; USA. Kluwer Academic Publishing, 2004.
9. Laal, M. Key necessities for lifelong learning. Social and Behavioral Sciences 83, 2013, pp. 937-941.
10. Tissot, P. Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe (pp. 70, 76, 112). Cedefop (Ed), Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities? 2004, from: <http://www.refernet.pl/zasoby/download/glosariusz.pdf>.

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук Коваленко Наталья Владимировна

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации» (г. Новокузнецк);

кандидат биологических наук Дьячков Виктор Алексеевич

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено описанию рефлексивного подхода к повышению квалификации педагогических работников. Материалы статьи освещают совокупность ключевых идей, лежащих в организационно-содержательной основе курсов повышения квалификации управленческих кадров на основе анализа их профессиональных затруднений, определены компоненты рефлексии профессиональной деятельности администрации школы: когнитивный, эмоциональный, мотивационный.

Ключевые слова: рефлексивный подход, повышение квалификации педагогических работников, компоненты рефлексии: когнитивный, эмоциональный, мотивационный.

Annotation. This study is devoted to the description of reflexive approach to improve the skills of teachers. Materials articles cover the totality of the key ideas underlying organizational and substantive basis courses management development based on analysis of their professional constraints defined reflection components professional activities of school administration: cognitive, emotional, and motivational.

Keywords: reflexive approach, raising the qualifications of teaching staff, components of reflection: cognitive, emotional, and motivational.

Введение. Модернизация системы повышения квалификации педагогических работников обусловлена качественными изменениями Российского образования, соответствующего современным запросам личности, общества и государства. Федеральные государственные стандарты общего образования (ФГОС ОО)

устанавливают комплекс требований к объему, структуре, содержанию и результатам подготовки учащихся в формате личностных и метапредметных [9]. В профессиональном стандарте «Педагог» описаны функции: обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность; представлены требования к трудовым действиям и умениям учителя, где наиболее важным аспектом является овладение технологией проблемного обучения и проектной деятельности; умение осуществлять связь обучения по предмету с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности, формировать позицию обучающегося как активного участника процесса обучения, сочетать индивидуальные и групповые формы деятельности на уроке и во внеурочной деятельности; способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений [6].

Таким образом, перед администрацией школы стоят задачи по созданию условий для развития новой миссии школы; изменения в системе управления образовательной организацией (ОО), необходимые для решения проблемы обеспечения нового качества образования, соответствующие общественным запросам по формированию выпускника школы креативным и критически мыслящим, активно и целенаправленно познающим мир, осознающим ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированным на образование и самообразование в течение всей своей жизни; по формированию профессиональной культуры и инновационного поведения учителя; по формированию нового типа профессионализма управленца; проектированию и организации развивающей образовательной среды, созданной на основе исследовательской педагогики [9].

Современным вызовам времени отвечает рефлексивный подход к организации повышения квалификации педагогических работников.

Изложение основного материала статьи. На основе комплексного теоретического анализа под рефлексивным подходом к организации повышения квалификации мы понимаем методологическую ориентацию образовательной деятельности, позволяющую посредством опоры на систему принципов, научных позиций, технологий обеспечить формирование рефлексивных умений педагогических работников.

Рассмотренные нами теоретические и практические исследования Алексеевой А.И., Викулиной М.А., Гребенниковой Н.Б., Занковой Е.Ю. Ланкиной М.П., Метаевой В.А., Стеценко И.А., Федосеевой О.И., Ушевой Т.Ф. и др., подтверждают, что рефлексия является необходимым качеством педагогических работников [1; 3; 4; 5; 7; 8]. Это дает основание определять ценностно-смысловые, целевые, содержательные и технологические приоритеты педагогических работников в системе повышения квалификации.

Необходимость рефлексии в профессионально-педагогической деятельности и специфика рефлексивной деятельности педагога обусловили выделение в современной науке особого вида рефлексии: педагогической рефлексии. Педагогическая рефлексия, согласно определению А.А. Бизяевой, представляет собой «процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникают личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы её решения» [2, с. 62].

Повышение квалификации педагогических работников на основе рефлексивного подхода опирается на принципы государственной политики в области стратегического планирования и поддержки педагогического образования в условиях реализации ФГОС ОО.

В МАОУ ДПО ИПК г. Новокузнецка проведена научно-методическая работа с профессорско-преподавательским составом, результаты, которой нашли отражение в учебно-методических комплексах повышения квалификации педагогических работников на основе рефлексивного подхода.

На этапе формирования муниципального заказа повышения квалификации педагогических работников преподавателями кафедры менеджмента и общего образования МАОУ ДПО ИПК проведено анкетирование профессиональных затруднений заместителей директоров УВР и ВР, руководителей по таким позициям как:

1. Стаж работы.
2. Квалификационная категория.
3. Профессиональные затруднения.
4. По какой теме хотели бы пройти курсы повышения квалификации.
5. Какая тема методического семинара Вам была бы интересна.
6. В какой форме хотели бы пройти курсы повышения квалификации.

В должности заместителя директора по УВР и ВР стаж работы от 5-10 лет выявлен у 36 % респондентов, 16 % имеют стаж работы от 11-20 лет. Анализ результатов позволил выявить следующую тенденцию: в должности завуча преобладают респонденты со стажем работы 21 год и более (48 %). Большая часть респондентов имеют высшую квалификацию (52 %). В реальном образовательном пространстве многие проблемы не могут решаться без высокой квалификации завуча: возросшая необходимость влияния заместителя директора по УВР на развитие профессиональных качеств учителя, владение необходимым и достаточным объемом навыков принятия управленческих решений и выполнения задач на основе способности осуществлять виды управленческих действий: управление кадрами, управление результатами, управление процессом, управление информацией, управление ресурсами. С одной стороны, наличие высшей квалификационной категории может предполагать наличие управленческой компетентности, с другой стороны, вновь предъявляемые требования приводят к наличию актуальных затруднений, где необходима профессиональная и методическая поддержка заместителя руководителя.

Анализ профессиональных затруднений заместителей по УВР и ВР позволяет зафиксировать профессиональные затруднения завучей: прогнозирование тенденций изменения ситуации в обществе и в образовании по стратегии развития школы; управление результатами в ОО; диагностика педагогического профессионализма и качества образования; коммуникативные компетенции, обеспечивающие эффективное взаимодействие с коллегами по работе, способность разрешения напряженных и конфликтных ситуаций; информационная компетенция, обеспечивающая эффективное восприятие и оценку информации, отбор и синтез информации в соответствии с системой приоритетов, использование информационных технологий в управленческой деятельности, работа с различными информационными источниками и ресурсами, позволяющими проектировать решение управленческих, педагогических проблем и практических задач, ведение школьной документации на электронных носителях; компетенция в области организации методической работы в ОО; правовая компетенция, обеспечивающая эффективное использование в управленческой деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов; разработка

локальных нормативных, правовых актов; принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы.

Следовательно, можно классифицировать профессиональные затруднения исходя из структуры профессиональной компетентности завуча на основе компетентностного подхода это владение управленческими технологиями, управление методической работой, владение технологиями преобразования информации, владение приемами эффективного общения и педагогического взаимодействия, владение навыками управления педагогическим экспериментом.

Анализ запрашиваемых тем курсов повышения квалификации и семинаров респондентов позволил нам классифицировать их по позициям профессиональной компетентности завуча:

- *владение управленческими технологиями*: Проектирование и реализация программы развития ОО; Управление результатами в ОО; Управление конфликтами в ОО; Мониторинг качества образовательного процесса в образовательном учреждении; Управление ВСОКО; Подготовка учебных учреждений к проверкам надзорных органов; Проектирование программы воспитания и социализации в рамках ФГОС; Проектирование АООП и АОП на всех уровнях образования; Управление профессиональным развитием педагога образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта;

- *управление методической работой*: ФГОС: преемственность начального и основного общего образования; Урок в современной школе; Формирование внутренней мотивации школьника; Работа учителя по формированию УУД на уроках; Система оценки достижений учащихся; Организация проектной деятельности в условиях реализации ФГОС; Организация и проведение защиты итогового проекта учащихся 9 классов в условиях реализации ФГОС; Работа с одаренными детьми: развитие и совершенствование системы работы в условиях реализации ФГОС; Организация работы с детьми с ОВЗ по АОП, АООП; Организация методической работы в образовательной организации; Организация внеурочной деятельности; Методическое сопровождение деятельности педагогов в работе с родителями; Тьюторское сопровождение; Работа с гиперактивными детьми и их родителями;

- *владение технологиями преобразования информации*: Современные методы поиска, сбора, хранения, обработки и использования информации; Диагностика педагогического профессионализма;

- *владение приемами эффективного общения и педагогического взаимодействия*: Конфликтология; Формирование основы культуры общения и построения межличностных отношений.

Полученные данные эффективно используются при стратегическом планировании: при выборе тематики модульных курсов и тренингов, тем занятий. Очевидно, один и тот же вид деятельности будет осваиваться и совершенствоваться в содержании разных курсов, семинаров и тем занятий. На наш взгляд, это приведет к формированию важной способности для управленца разбирать одно и то же собственное действие с разных сторон, при необходимости анализируя каждую форму и каждый вид своей деятельности многоаспектно как теоретически обоснованную деятельность, как эффективный акт общения, как обеспеченное реальными ресурсами управленческое действие.

Большинство респондентов выбирают очно-заочную форму повышения квалификации (52 %), 18 % завучей выбирают дистанционную форму, 30 % очную с применением дистанционной формы. В связи с этим, нами разработаны:

- модульные и вариативные курсы повышения квалификации;
- мастер-классы, творческие мастерские, творческие лаборатории по адресам передового управленческого опыта, темы которых соответствуют «социальному заказу», отражая результаты анализа профессиональных затруднений завучей;
- семинары-практикумы на базе школ, темы которых формулируются по результатам профессиональных затруднений;
- практические занятия с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Анализ стажа работы в должности директора ОО позволяет отметить, что у 50% респондентов стаж составляет от 1-5 лет, у 13 % - 6-10 лет, у 37 % - 11-20 лет. Отметим, что для данной группы респондентов характерны наличие предстоящих трудностей, в том числе: организации совместной деятельности в команде, недостаточном умении формировать команду, сопротивлении части персонала, отсутствии нужной нормативно-правовой базы, консерватизме старых учителей, оттоке квалифицированных кадров из-за низкой оплаты труда и, наконец, проблемах финансового и материально-технического обеспечения.

При организации повышения квалификации руководителей необходимо учитывать пять объектов управления:

- 1) Управление кадрами (людьми/коллективом).
- 2) Управление процессами.
- 3) Управление ресурсами.
- 4) Управление результатами.
- 5) Управление информацией (в том числе и публичной).

Согласно, профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» к обобщенным трудовым функциям руководителя относятся:

1. руководство образовательной деятельностью ОО;
2. руководство развитием ОО;
3. управление ресурсами ОО;
4. представление организации в отношениях с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями;
5. управление научно-исследовательской, экспертно-аналитической, опытно-конструкторской, инновационной и производственной деятельностью организации.

Нами соотнесены, выявленные профессиональные затруднения руководителей ОО с обобщенными трудовыми функциями, представленными в таблице 1.

Профессиональные затруднения руководителей ОО

Обобщенные трудовые функции	Профессиональные затруднения руководителей ОО	% руководителей ОО, испытывающих профессиональные затруднения
Руководство образовательной деятельностью ОО	Управление процессами в ОО	28,6%
	Управление результатами в ОО	14,3%
Руководство развитием ОО	Создание проектной группы для проектирования программы развития ОО	21%
	Управление проектированием программы развития ОО	62,5%
Управление ресурсами ОО	Управление конфликтами в ОО	14,3%
	Управление ресурсами в ОО	14,3%
	Управление кадрами	12%
Представление организации в отношениях с органами государственной власти, органам местного самоуправления, общественным и иным организациям	Умения представлять организацию проверяющим органам и структурам	28,6%
	Управление информацией в ОО	21%
Управление научно-исследовательской, экспертно-аналитической, опытно-конструкторской, инновационной и производственной деятельностью организации	Управление разработкой научно-исследовательских и инновационных проектов	48%
	Управление научно-исследовательской и инновационной деятельностью в ОО	42%

Анализ выявленных профессиональных затруднений руководителей ОО позволил зафиксировать проблемы, связанные с недостаточным умением управлять проектированием программы развития ОО, разработки научно-исследовательских и инновационных проектов, представлять организацию проверяющим органам местного самоуправления, общественным и иным организациям.

По результатам собеседований и анкетирования руководителей ОО сформулированы темы курсов повышения квалификации и семинаров:

- Современные технологии управления педагогическим коллективом;
- Управление ОО;
- Повышение качества образования в школе;
- Проектирование программы развития ОО;
- Управление проектированием развитием ОО;
- Психологические аспекты управления образовательной организацией;
- Управление конфликтами в ОО;
- Технологии управления педагогическим коллективом;
- Модель рефлексивной диагностики как средство проектирования индивидуальной образовательной траектории педагога;

- Управлением инновационной деятельностью ОО.

Большинство руководителей выбирают очную форму, что составляет 52 %, очно-заочную 36% и 12 % дистанционную форму повышения квалификации.

В связи с этим организовано системное обучение руководителей ОО по выявленным проблемам, создан клуб по разработке программ развития ОО с выходом на публичную защиту. Как считают многие специалисты в области педагогического менеджмента, директор современной школы это эффективный руководитель, обладающий такими качествами как: компетентность; коммуникабельность; внимательное отношение к подчиненным; смелость в принятии решений; способность творчески решать проблемы [10].

На этапе организации повышения квалификации завучей и директоров осуществляется входной контроль уровня владения профессиональными навыками, анализируется с самооценкой собственных ресурсов, проведенных самостоятельно, что позволяет создать положительный эмоциональный настрой слушателей, определить их образовательные дефициты, разработать индивидуальные карты профессионального и личностного развития.

Результатом такой работы является понимание управленческими кадрами способов деятельности на занятиях, развитие умений формулировать свою профессиональную позицию, оценивать полученный опыт, способность выделять проблемы и видеть способы их решения, соотнесение планируемых и достигнутых результатов, готовность к эмоциональной, интеллектуальной (содержательной) и организационной обратной связи. Целеполагание на занятиях выражается в формулировании ожидаемых результатов, что обеспечивает возможность проведения рефлексивного анализа.

Проведенные нами исследования позволили определить компоненты рефлексии профессиональной деятельности администрации школы: когнитивный, эмоциональный, мотивационный. *Когнитивный* компонент характеризует наличие системы знаний интеллектуальных способов получения и обработки информации, технологий и приемов организации рефлексии; *эмоциональный* направлен на формирование эмпатии, умение владеть приемами и методами управления эмоциями и чувствами в системе межличностных отношений с другими участниками педагогического общения; *мотивационный* указывает на степень потребности в рефлексивной деятельности, осознанием мотивов не только единичных управленческих действий, но и осознанием целей и смыслов, ценностей педагогической деятельности.

Выводы. Организация повышения квалификации педагогических работников на основе рефлексивного подхода направлена на то, чтобы управленческие кадры осознанно относились к собственному профессиональному, управленческому опыту, осуществляли его рефлексивный анализ, выступающий диагностикой уровня сформированности когнитивного, эмоционального, мотивационного компонентов, успешности собственной педагогической и управленческой деятельности, позволяющих анализировать изменения, происходящие в современном образовании. Идея использования в системе повышения квалификации технологий рефлексивного типа, построенных на рефлексии и развивающих рефлексия, становится важным фактором формирования инновационной среды образовательной организации.

Литература:

1. Алексеева А.И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе // Научный диалог. 2014. №11 (35): Психология. Педагогика. С. 6-15.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия // Псков: ПГПИ. 2004. 216 с.
3. Викулина, М.А., Федосеева О.И. Развитие рефлексивных умений студентов как основа повышения качества высшего образования // Нижегородское образование. 2013. № 3. С. 91-96.
4. Гребенникова Н.Б., Ланкина М.П. Опыт применения рефлексивных технологий при реализации программ повышения квалификации преподавателей высшей школы // Образовательные технологии. № 1. 2016. С. 70-79.
5. Метаева В.А. Профессиональная рефлексия в последипломном образовании: учеб. пособие / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 85 с.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н). Режим доступа : <http://goo.gl/1Kw3zV>.
7. Стеценко И.А., Занкова Е.Ю. Компетентностный подход как инновационный процесс в системе образования // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: мат-лы Междунаро. заочн. науч.-практ. конф. 31 окт. 2012 г. Новосибирск. 2012. Ч. 1. С. 79-86.
8. Ушева Т.Ф. Профессиональное взаимодействие на основе рефлексивного подхода: Учебно-методическое пособие // Иркутск: Изд-во «Иркут». 2018. 144 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>
10. Хуторской, А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. М.: Гум. изд.центр ВЛАДОС, 2000. 320 с.

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

КОМПОНЕНТЫ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая сущность феномена самообразования. Автор делает акцент на лингвосамообразовательной деятельности учащихся, что актуализирует проблему. Представленные основные компоненты самообразовательной деятельности дают возможность определять сформированность лингвосамообразовательных навыков учащихся.

Ключевые слова: учитель, самообразовательная деятельность, культура лингвосамообразования, учащийся, мотивация, самооценка, саморегуляция, иностранный язык.

Annotation. The article deals with the pedagogical value of self-education. The author focuses on the linguistic aspect of students' self-education, which makes the problem actual and relevant. The main components of self-education in foreign language learning, identified and described in the study, provide an opportunity to determine the level of development of linguistic skills contributing to effectiveness of self-education of students.

Keywords: teacher, self-education, culture of foreign language learning, student, motivation, self-assessment, self-regulation, foreign language.

Введение. Для успешного функционирования в поликультурном и многоязычном мире учащийся должен быть готов в дальнейшем к непрерывной лингвосамообразовательной деятельности. Самообразование становится жизненно необходимым атрибутом современного молодого человека, ориентированного на успешное личностное развитие и профессиональный рост. С каждым годом возрастает роль иностранного языка и умений практического владения им.

Актуальность нашей проблемы обусловлена ориентацией современного лингвистического образования на формирование стратегий лингвосамообразования учащихся для совершенствования языковых навыков.

На уроках иностранного языка учащиеся взаимодействуют с одноклассниками, учителем. Общение на иностранном языке будет эффективным в случае надежного усвоения лексических и грамматических единиц. 45 аудиторных минут несколько раз в неделю не могут обеспечить должную проработку лексических и грамматических конструкций. Все языковые умения: аудирования, чтения, письма, перевода – нуждаются в постоянной дополнительной тренировке во внеурочное время. Это также обуславливает актуальность лингвосамообразовательных навыков.

Изложение основного материала статьи. Лингвосамообразование – это не только деятельность обучающегося, направленная на освоение новых фактов языка и культуры, углубление и систематизацию имеющихся знаний, но и активный поиск новых способов учебных действий, знакомство с новыми моделями социальных отношений, самообразование посредством языка.

В англоязычной литературе с термином «самообразование» соотносится понятие «учебная автономия». Термин «учебная автономия» был дан Холеком, который определяет ее как умение самому брать инициативу и ответственность за свое образование/учение [4].

Российские методисты выделяют еще одно синонимичное понятие – образовательная автономность. Образовательная автономность – это качество личности, которому присущи гибкость и вариативность в своем выражении, выходящее за пределы учения школьников, проявляющаяся, в том числе, и в обычной жизни (существование в социуме).

М. Gibbons в своей книге о самообразовании отмечает, что необходимость и продуктивность самообразования обоснованы недавними исследованиями мозга. Известно, что мозг – это продуктивный механизм, который активно развивается в разнообразном окружающем пространстве, выискивает готовые модели, опирается на имеющийся опыт и лучше всего функционирует в спокойной, безопасной ситуации [3]. Для обеспечения нужных условий подход к обучению должен быть максимально индивидуализирован. Самостоятельность, автономия в образовании дают чувство свободы, сознательности и добровольности, которые являются необходимыми для человека в процессе обучения и воспитания.

Бобыкина И.А. определяет лингвосамообразование – как познавательную деятельность, целью которой являются поддержание и повышение уровня владения иноязычной культуры. Под культурой лингвосамообразования Бобыкина И. А. понимает личностное качество, которое обеспечивает способность и готовность обучающегося к непрерывному самообразованию. На этой основе будет формироваться устойчивая внутренняя потребность к поиску и развитию системы способов лингвосамообразования [1].

Для эффективного формирования культуры лингвосамообразования, необходимо понимать ее структуру. Российская методическая школа разработала структуру образовательной автономности как личностного качества обучающихся, которую мы считаем возможным и целесообразным применить для лингвосамообразовательной деятельности. Такая структура включает три взаимодействующих компонента: мотивационный, регулятивный и адаптивный [2].

Мотивационный компонент. Считается, что умения лингвосамообразования невозможно сформировать у всех обучающихся, применяя какую-либо одну эффективную, одинаковую для всех, методику, так как необходимо учитывать индивидуальность обучающегося, его личные особенности организации учебной деятельности. В первую очередь, это касается мотивации. Учитель должен создавать те лингводидактические и психологические условия, которые дадут возможность обучающимся самим воспитывать в себе культуру лингвосамообразования. Для формирования этой культуры важно прежде всего реализовать условия для развития внутренней мотивации, т.е. связанной непосредственно с изучаемым предметом и порождаемая самим обучающимся, когда человек получает удовольствие от своей интеллектуальной деятельности. Внешние влияющие факторы могут усилить внутреннюю мотивацию. Внутреннюю мотивацию при изучении иностранного языка делят на коммуникативную, лингвопознавательную и инструментальную.

Коммуникативная подразумевает способность и желание непосредственно общаться на изучаемом языке. Взрастить и сохранить такую мотивацию, особенно в условиях преобладания родного языка в жизни обучающихся, представляет существенную трудность. Поэтому для результативного обучения иностранному языку важно активно использовать коммуникативные упражнения (беседы, обсуждения, дискуссии и др.).

Лингвопознавательная мотивация предполагает заинтересованность и ориентацию непосредственно на язык, на его явления и свойства. Формирование такого типа мотивации возможно посредством работы с языковым материалом, или такая мотивация может возникнуть как следствие коммуникативной мотивации. Для этого подходят задания, включающие работу со всевозможными словарями, задания на развитие языковой догадки, проведение языковых игр. При этом обязательно следует указать коммуникативную перспективу, наметить речевую ситуацию, где эти языковые единицы будут использоваться. На уроках иностранного языка немаловажно заинтересовать обучающихся изучением языка как такового.

Инструментальная мотивация является следствием/результатом положительного отношения к разным видам работы. Обучающийся должен владеть конкретными приемами в изучении иностранного языка и выбрать те, которые нравятся и являются для него целесообразными и понятными. То есть, иметь в распоряжении необходимые методические инструменты для последующего развития навыков и умений по работе с иностранным языком. Например, умение отбора лексических единиц для определенной ситуации общения, составление плана устного высказывания с опорами, ведение своих грамматических тетрадей-справочников и т.д.

Задача учителя – воспитание мотивов к изучению иностранного языка. В случае если все три компонента внутренней мотивации сформированы в полной мере, можно говорить о том, что обучающийся психологически готов стать истинным субъектом своего иноязычного образования.

Регулятивный компонент. Когда учащийся внутренне готов к лингвосамообразованию, ему следует осуществить переход от учебной деятельности, регулируемой учителем, к её саморегуляции. Саморегуляцию психологи детерминируют как умение произвольно вести свою интеллектуальную деятельность и, в нашем случае, целенаправленно выстраивать процесс лингвосамообразования. Если рассматривать обучающихся старшего школьного возраста, то среди их возрастных особенностей отмечается стремление к самоуправлению своей учебной активностью, т.е. стремление к саморегуляции. В структуру саморегуляции входят самооценка и самоконтроль. Самоконтролем называют сознательное управление человеком своих состояний, побуждений и действий в соответствии с некоторыми субъективными нормами и представлениями. Стремление избежать ошибок в познавательной сфере, старание контролировать эмоции, готовность к планомерному регулированию и оптимизации процесса лингвосамообразования, отбора его методов и средств ведут к осуществлению стабильного самоконтроля обучающегося, к появлению потребности самостоятельно выбирать траекторию своего обучения. При этом самоконтроль необходимо осуществлять в процессе (не в конце) учебной деятельности, чтобы избежать вероятных ошибок.

Формирование умений самоконтроля происходит поэтапно: понимание и принятие контроля со стороны учителя; наблюдение и анализ учебного процесса одноклассников; наблюдение за своей учебной деятельностью, анализ, корректировка и ее оценка.

Самооценка – это отношение обучающихся к себе и результатам своей лингвосамообразовательной деятельности. Она бывает заниженной, адекватной и завышенной. От ее уровня зависит, насколько обучающийся сможет нести ответственность за свое лингвосамообразование, отслеживать динамику возникновения трудностей и искать пути решения проблем. Для формирования адекватной самооценки нужна разумная рефлексия и в меру критичная оценка промежуточных и конечных результатов своей лингвосамообразовательной деятельности. Самооценка формируется по схеме: учитель оценивает и обозначает критерии – обучающиеся оценивают друг друга по данным критериям – обучающиеся

самостоятельно оценивают свою учебную активность. На уроках иностранного языка в процессе формирования навыков лингвосамообразования предполагается переход с внешнего плана, т.е. саморегуляции в присутствии педагога, во внутренний план, автоматическая самооценка и самоконтроль без каких-либо подсказок со стороны. Уровень сформированности внутренней саморегуляции обучающихся можно проверить посредством создания школьниками языкового портфеля, где все их учебные достижения по овладению иностранным языком представлены в наглядной форме, и есть возможность отследить динамику развития лингвосамообразовательных умений.

На старшей ступени обучения, как следствие систематического самоконтроля и адекватной самооценки может возникнуть и такое психологическое качество личности, как асертивность. Когда человеку важнее не взять верх в споре или дискуссии, а уметь преподнести свою точку зрения с выгодной позиции и уметь принимать объективно справедливые встречные доводы, уметь увидеть положительные и отрицательные стороны своей работы. По мнению некоторых современных педагогов, асертивность является практическим проявлением разумного самоконтроля и адекватной самооценки. Обучающиеся во время учебных дискуссий должны уметь проявлять внутреннюю силу и вежливость к окружающим, корректно подтверждать/опровергать суждения собеседника, правильно реагировать на реплики, контролируя свои эмоции, мимику, интонацию и т.д. Это качество может проявляться у обучающихся (на старшей ступени) при защите проектов, во время обсуждения какой-либо проблемы, поднятой в тексте и в других типах коммуникативных заданий.

Адаптационный компонент лингвосамообразования подразумевает взаимодействие обучающихся с меняющимися условиями образовательного процесса с сохранением высокого уровня мотивации и саморегуляции. Адаптация (в широком смысле) – это приспособление к условиям окружающей среды. Адаптация, согласно исследованиям Ж. Пиаже, состоит из двух взаимодействующих процессов – аккомодации и ассимиляции. В процессе ассимиляции объекты среды включаются в имеющиеся схемы поведения, в нашем случае, обучающийся применяет известные схемы решения к новым заданиям. Аккомодация – это процесс приспособления имеющихся схем к новым ситуациям, т.е. когнитивные схемы видоизменяются обучающимися с учетом особенностей новых заданий [5].

В школьной практике эти процессы реализуются в случае, если изменяются условия обучения. При изменении формы контроля, количества учебных часов, использовании другого типа упражнений и заданий обучающиеся с высокой внутренней мотивацией к овладению иностранным языком и, обладающие устойчивой саморегуляцией лингвосамообразования, адаптируют свои знания к меняющимся условиям, эффективно выполняя свою работу. При этом знания обучающегося по иностранному языку будут становиться богаче и сложнее, благодаря потоку новой информации. Для развития таких адаптивных умений у обучающихся педагогу необходимо время от времени видоизменять и усложнять языковые задания и упражнения. Например, предлагать к разработке разные по типу проекты.

Выводы. Из вышесказанного можно заключить, что мотивационный, регулятивный и адаптационный компоненты – неотъемлемые составные части лингвосамообразования, тесно связанные между собой. Для устойчивого интереса к изучению иностранного языка и образованию посредством иностранного языка обучающимся нужна высокая внутренняя мотивация. Она же влияет на наличие стабильной саморегуляции и готовности своевременно адаптироваться к изменяющимся образовательным условиям. Сформированность умений лингвосамообразования выражается наличием саморегуляции, которая дает возможность быстрой выработки необходимых схем действий по решению поставленных задач, что повышает шанс успешной адаптации, и, со своей стороны, влечет положительное отношение к собственным когнитивным возможностям и к собственной активности в изучении иностранного языка.

Литература:

1. Бобыкина, И.А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Бобыкина. – Нижний Новгород, 2012. – 38 с.
2. Вершинин, В.Н. На принципах самообразования / В.Н. Вершинин // Открытая школа. — 2002. — № 5. — С. 18-34.
3. Gibbons, M. The self-directed learning handbook: challenging adolescent students to excel [Текст] / Maurice Gibbons. – 1-е изд. – Jossey-Bass, 2002. – 183 с.
4. Holec, H. Autonomy in foreign language learning [Текст] / Henri Holec. – Council of Europe, 1981. – 65 с.
5. Piaget, J. Theorie de l'apprentissage <https://nospensees.fr/piaget-theorie-de-lapprentissage/>

УДК: 379.81

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Назранова Ксения Андреевна
Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент Курдюкова Виктория Игоревна
Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕТНЕГО ДОСУГА ДЕТЕЙ В РОССИИ В 1940-60-Е ГГ.

Аннотация. В данной статье проведен анализ организации летнего досуга детей в России в 1940-60-е гг., а именно рассмотрены формы и виды педагогической работы с детьми в летний каникулярный период, типы летних досуговых учреждений РСФСР, организация работы и подготовки педагогических кадров к работе с детьми в летний период.

Ключевые слова: организация досуга, летний досуг, пионерский лагерь, туристический лагерь, система «пионерских ступеней».

Annotation. This article analyzes the organization of summer leisure activities for children in Russia in 1940-60-ies, namely, the author considers the forms and types of pedagogical work with children during the summer vacation period, the types of summer recreation institutions of the RSFSR, the organization of work and training teachers to work with children in the summer.

Keywords: leisure, summer leisure, summer camp, tourist camp, the "pioneering steps".

Введение. Забота об обеспечении здорового, разумного и радостного отдыха обучающихся во время летних каникул, использование летних условий для физического закаливания, закрепления и применения на практике знаний, полученных учащимися в течение учебного года – являлось и является одним из важных условий успеха всей учебно-воспитательной работы с детьми.

Изложение основного материала статьи. Значимость для государства и актуальность вопросов эффективной организации летнего отдыха детей для современного общества подтверждается целым спектром нормативно-правовых документов. Деятельность летних лагерей, педагогов, детей регламентируется рядом документов. Конвенция ООН о правах ребенка (1991), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990), Конституция РФ, Федеральный Закон «Об образовании в РФ» (2012), Концепция модернизации российского образования, Национальная доктрина образования, Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Программа «Об организации отдыха, оздоровления, занятости детей, подростков и молодежи в 2017-2019 годах», федеральные и региональные программы оздоровления и организации летнего отдыха детей и другие документы определяют перспективную линию развития насыщенной досуговой среды для детей в летнее время.

В педагогической периодике присутствует достаточное число работ, посвященных частным вопросам организации летнего отдыха детей. Ряд исследований посвящен общим проблемам организации летнего отдыха и досуга детей и подростков: Апажихова Н.В. (2003), Едалина, Н.А. (1993), Золоторева Б.В. (2016); Исаева И.Ю. (2008); Кандаурова А.Г. (2013); Кудряшев А.В. (2018); Кузнецова И.П. (2014); Чеченева Н.Г. (2016) и др. Практически отсутствуют работы, исследующие историко-педагогические аспекты организации детского досуга в летнее время. Обратившись к истории Российской Федерации можно обнаружить, что, несмотря на тяжелую ситуацию в стране в 1940-60-е годы, обусловленную сначала военными действиями, а затем периодом восстановления всей инфраструктуры, государство не переставало уделять внимание организации отдыха детей.

Подтверждением данных предположений служат следующие действия государства: приказы Министерства просвещения РСФСР «О работе пионерских лагерей летом 1953 г.» и «Об организации летнего отдыха в 1953 г.», в которых перед всеми работниками органов и учреждений народного образования были поставлены задачи своевременно обеспечить выполнение народнохозяйственного плана летних оздоровительных учреждений и мероприятий, тщательно подобрать, правильно расставить и систематически инструктировать кадры учителей, пионервожатых, студентов, воспитателей, организовать составление и выполнение плана летней работы с детьми по каждой школе и единому плану летнего отдыха учащихся по каждому району, городу, в целом – по области, добиться проведения всей летней работы на высоком идейном и педагогическом уровне.

Согласно данным из различных исторических справочников и журналов в 1940-60-х годах основным типом летних оздоровительных учреждений для учащихся I-VII классов являлись загородные пионерские лагеря, которые дополнялись в городах – городскими пионерскими лагерями и школьными оздоровительными площадками, а в сельских районах – пионерскими лагерями колхозов и сводными пионерскими дружинами при школах. Дети, жившие в детских домах в городах, выезжали в загородные дачи, либо переводились на летний режим на месте. В 1953 году был принят «единый тип лагеря с 26-дневным сроком пребывания детей в каждую смену» [5], а для учащихся VIII-IX классов создавались отдельные оздоровительные лагеря.

Загородные пионерские лагеря в данный период дополнялись системой других оздоровительных учреждений и массовых мероприятий, обеспечивающих содержательный, здоровый, радостный отдых всем школьникам, не выезжающим в пионерские лагеря. Так, к другим формам организации летнего досуга относились: «городские пионерские лагеря, школьные оздоровительные площадки, школьные и районные туристические лагеря и базы, однодневные дома отдыха при парках культуры и отдыха, передвижные

пионерские клубы, летние клубы учащихся старших классов, спортивно-игровые площадки при домоуправлениях, многодневные походы по родному краю и дальние путешествия, разнообразная массовая и кружковая работа с детьми на стадионах, в детских парках и парках культуры и отдыха, в профсоюзных клубах, библиотеках, домах пионеров и других внешкольных учреждениях» [7]. Таким образом, за счет систематически организованного и многообразного летнего досуга учащиеся укрепляли свое здоровье, набирались новых сил, расширяли свой кругозор, углубляли знания, полученные на уроках, приобретали много полезных практических навыков и умений.

Нужно отметить важную роль, которую играли в организации летнего отдыха такие общественно-политические организации как пионерия и комсомол (ВЛКСМ). В 1951 году VII пленум ЦК ВЛКСМ в своем постановлении отметил, что в «организации летнего отдыха пионеров и школьников важную роль играют городские пионерские лагеря» [6]. Городской пионерский лагерь представлял собой лагерь, организованный на базе школы или любого другого внешкольного учреждения в пределах свободного доступа учащимися на протяжении всего каникулярного периода.

Для правильной организации городского летнего пионерского лагеря директор школы вместе с вожатыми, учителями и родителями разрабатывал план подготовки к открытию городского лагеря, намечал основные вопросы содержания работы лагеря и выносил план на обсуждение педагогического совета, с участием родительского комитета школы и представителей комсомольской, профсоюзной и партийной организации шестивосьмого над школой предприятия. К составлению плана обычно привлекался весь педагогический коллектив, в том числе и врач школы.

Преподаватель физкультуры предусматривал в плане «основные физкультурно-спортивные занятия, проведение лагерной спартакиады, спортивных встреч с пионерами других лагерей» [1]. Преподаватель биологии предусматривал в плане школьного лагеря «работу пионеров в дни весенних посадок: разбивку клумб, украшение будущей территории лагеря цветами» [1]. Он намечал также изготовление детьми гербария, сбора коллекции насекомых. Большое место в плане отводилось работе пионеров на пришкольном участке, прогулкам, экскурсиям в природу, имеющим огромное значение для укрепления здоровья школьников, расширение их знаний по ботанике и зоологии. При составлении плана учитель рисования разрабатывал «планы оформления лагеря, намечал планы изокружка, проведение конкурса на лучший рисунок, экскурсии для зарисовок в природе, экскурсии на выставку произведений мастеров кисти, бесед, посвященных творчеству лучших художников» [1]. Преподаватель пения определял в плане работы школьного лагеря, какие песни будут разучиваться с детьми, организацию хора, музыкальных кружков. Врач школы указывал в плане, какие беседы следует проводить с пионерами, как будет организована работа санитарной комиссии, занятия по оказанию первой помощи в походе и на экскурсии. Раздел плана о работе с книгой летом разрабатывал библиотекарь школы, преподаватель литературы и русского языка.

Говоря о структуре школьного пионерского лагеря, стоит отметить, что в состав данного лагеря могли входить не только пионеры данной школы, но и обучающиеся из других школ. Всех записавшихся пионеров разбивали на отряды, а отряды – на звенья. Отряды обязательно комплектовались по возрастному принципу. После формирования отрядов проводились выборы вожатого звена, совета отряда, членов совета дружины городского пионерского лагеря, председателя, знаменосца, редактора газеты и др.

Большое внимание в данный период также уделялось и экскурсионно-туристической работе с детьми. Туризм, по мнению директора Дома пионеров г. Москвы являлся «сильнейшим средством воспитания школьников в духе патриотизма и национальной гордости» [7]. В рамках этого направления организовывались прогулки в лес, парк, поле или луг с небольшими наблюдательскими задачами. Учащиеся старших VII-X классов проводили свой отдых чаще всего в длительных походах и путешествиях.

Большинство туристических лагерей располагалось в палатках. Содержались эти лагеря за счет средств отделов народного образования и родителей. Организаторами туристических лагерей являлись школьные комсомольские организации, под руководством одного или двух учителей (чаще всего преподавателей географии или физической культуры). Жизнь и труд в туристических лагерях строились на основе полной самостоятельности и самообслуживания.

В таких туристических лагерях велась большая и интересная политико-воспитательная, физкультурная, общественно-полезная работа. Старшеклассники принимали участие в выращивании и уборке урожая, выступали перед колхозниками и сельской молодежью с докладами по вопросам текущей политики, организовывали чтение книг, выступали с концертами художественной самодеятельности. В походах и экскурсиях они знакомились с родным краем и его историей.

В дополнение к загородным туристическим лагерям, при средних школах Москвы, Ленинграда, Куйбышева, Казани, Калининграда, Ставрополя и других городов создавались и успешно работали летние самодеятельные комсомольские клубы для учащихся старших классов. Летние клубы, как правило, объединяли учащихся 2-3 близко расположенных друг от друга мужских и женских средних школ. В план работы клубов входили: «экскурсии и походы, физкультурные игры, тренировки и соревнования, просмотр и обсуждение кинофильмов, проведение литературных диспутов, вечеров, встречи с деятелями науки, техники, искусства, спорта, занятия в различных кружках (электро- и радиотехнических, фото-, натуралистических, историко-географических, художественной самодеятельности, ИЗО и других), общественно-полезная работа в помощь шестивосьмому предприятию и т.д.» [5]. Во главе летнего клуба стоял совет, причем от педагогического коллектива выделялись учителя, активно участвовавшие во всей работе клуба.

Клуб действовал обычно 2-3 раза в неделю. На спортивной площадке и школьном учебно-опытном участке устанавливались почти ежедневные дежурства учащихся. План работы клуба рассматривался в комсомольских организациях школ и утверждался на педагогическом совете. Таким образом, можно сделать вывод о том, что благодаря многообразию форм и видов деятельности практически каждый школьник мог найти доступ по душе и быть полезно занятым в летний каникулярный период.

Ко всему прочему, важным условием организации летнего досуга в изучаемый нами период государством был выделен своевременный и грамотный подбор, расстановка и подготовка кадров учителей, воспитателей, пионервожатых, инструкторов физкультуры. В практику было введено проведение весенних семинаров начальников, пионервожатых и учителей. Эти семинары обычно организовывались комитетами комсомола при домах и дворцах пионеров.

В Москве, Ленинграде, Свердловске и ряде других городов организовывались выезды на несколько дней в инструктивные лагеря, в которых на практике изучались формы, методы и содержание работы с детьми.

Также, в Московской, Ростовской и других областях и краях, были организованы при городских домах пионеров кустовые семинары начальников и пионервожатых и учителей. Для помощи в проведении кустовых семинаров направлялись методисты и руководители кружков областных, краевых, республиканских станций юных техников и юных натуралистов, экскурсионно-туристических станций, работники домов пионеров и дворцов пионеров.

Отличительной особенностью организации летнего досуга детей в 1940-60-х годах также является введение «Примерного перечня умений и навыков для пионеров» («пионерских ступеней»). Основным принципом этих «ступеней» являлась цель индивидуализации педагогического процесса для каждого его участника, а главным показателем успешности – «повседневное применение полученных навыков и умений в жизни пионера» [3].

Рассмотрим «ступени» более подробно на примере юннатской работы по ступеням. Так, в журнале «Вожатый» за 1959 год указан следующий перечень ступень: пионер первой ступени должен «посадить дерево, развести цветы, беречь полезных птиц, сделать для них кормушку, уметь отличать съедобные грибы и ягоды от ядовитых» [8]. С увеличением ступени, увеличивались и требования, так на второй ступени пионер уже должен был «выращивать овощи, кукурузу, уметь отличать культурные растения от сорняков, принимать участие в борьбе с сорняками и сельскохозяйственными вредителями, принимать участие в работе отряда по уходу за домашней птицей, выращиванием кроликов, знать какие деревья, ягоды, грибы, лекарственные травы есть в близлежащей местности» [8]. И наконец, третья ступень требовала от пионера «уметь изготавливать пособия для учебного кабинета, инструменты и простой сельскохозяйственный инвентарь, активно участвовать в закладке садов и питомников, в озеленении трасс шоссе и железных дорог, помогать колхозу или совхозу в уборке урожая» [8]. Таким образом, введение «пионерских ступеней» позволило точно определить требования к участнику каждого вида деятельности и организовать контроль над выполнением педагогической работы каждого преподавателя или вожатого по выбранной им профессии.

Выводы. Таким образом, становится возможным сделать вывод, о том, что организация летнего досуга детей в России в 1940-60-е гг. представлена следующими формами: загородные и городские пионерские лагеря, школьные оздоровительные площадки, школьные и районные туристические лагеря и базы, однодневные дома отдыха при парках культуры и отдыха, передвижные пионерские клубы, летние клубы учащихся старших классов, спортивно-игровые площадки при домоуправлениях, многодневные походы по родному краю и дальние путешествия, разнообразная массовая и кружковая работа с детьми на стадионах, в детских парках и парках культуры и отдыха, в профсоюзных клубах, библиотеках, домах пионеров и других внешкольных учреждениях. Также, следует отметить что, благодаря координированному взаимодействию государственных органов, педагогического сообщества, общественных организаций и населения была решена задача максимального охвата школьников организованным летним досугом. Из чего напрашивается вывод - при правильной организации летнего досуга детей в настоящее время, может быть решена проблема незнания детей, ведь еще Ян Амос Коменский говорил: «Чрезвычайно важно приучить детей к тому, чтобы они привыкли избегать ленивого досуга» [2].

Литература:

1. Гусев, А. За Пионерский лагерь в городе / А. Гусев // Народное образование. – 1952. – №5. – С. 52-60.
2. Коменский, Я.А. Учитель учителей. Избранное / Я.А. Коменский. - М.: Карапуз, 2008. - 394 с.
3. Кудряшев, А.В. Попытки качественного обновления подготовки пионерских работников в конце 1950-х – 1960-е годы // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвузовской конференции (с международным участием), (Москва, 14-16 декабря 2018 г.) – Москва, 2018 – С. 54-58.
4. Кузнецова, И.П. Об опыте борьбы с детской беспризорностью в Башкирской АССР (1945-1964 гг.) / И.П. Кузнецова // Вестник ОГУ. – 2014. – №7.
5. Майорова, И. За лучшую организацию летнего отдыха школьников / И. Майорова // Народное образование. – 1953. – №5. – С. 52-61.
6. Постановление VII пленума ЦК ВЛКСМ от октября 1951 года О работе пионерской организации имени В.И. Ленина // Документы ЦК ВЛКСМ.1951. – М.: Молодая гвардия, 1951. – 20 С.
7. Струнин, В. Летний отдых городских школьников / В. Струнин // Народное образование. – 1953. – №5. – С. 43-52.
8. Юннатская работа по ступенькам // Вожатый. - 1959. - № 3. - С. 10-11.

Педагогика

УДК 378.2

логопед Кондрашова Алла Александровна

Российская детская клиническая больница федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Москва)

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. Статья освещает проблему социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлены основные теоретические аспекты понятия «социализация». Детально описаны результаты исследования, посвященные особенностям социализации детей раннего возраста с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация, социализация, общение, социальные навыки, средства общения, самостоятельная деятельность, специальные техники обучения и коррекции, проблемы дезадаптации раннего возраста, раннее вмешательство.

Annotation. The article is dedicated to problems of children socialization with restricted opportunities of health. Different theoretic points of view dedicated to «socialization». Presents an experimental research data of social development singularity by early-age children with Cerebral Spastic.

Keywords: children with restricted opportunities of health, social adaptation, socialization, communication, social skills, means of communication, substantive activity, special learning technics and correction, problems of early age disadaptation, early intervention.

Введение. Период раннего детства является важным этапом в развитии каждого ребенка. Решающее значение данного периода, определяющего исходные условия и оказывающего уникальное позитивное влияние на весь ход раннего развития, подчеркивается многими исследователями (Е.Р. Баенская, О.Е. Громова, Е.А. Екжанова, Л.М. Кобрина, Е.В. Кожевникова, С.В. Лазуренко, И.Ю. Левченко, Л.В. Лопатина, Н.Н. Малофеев, Р.Ж. Мухамедрахимов, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Р.А. Сулейменова, О.В. Югова и др.).

В области специального образования большое значение придается решению проблем, направленных на создание специальных образовательных и социальных условий, обеспечивающих возможность достижения максимального уровня развития всех высших психических функций (социальных по своей природе) ребенка с ОВЗ (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева и др.).

С точки зрения Л.С. Выготского, социализация и культурное развитие – суть одного и того же процесса. Л.С. Выготский подчеркивает, что высшие психические функции социальны по своей природе. Принципы базового механизма социализации (культурного развития) Л.С. Выготский сформулировал в гипотезе развития высших психических функций: « Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва – между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [1].

В последние годы отмечается появление целого ряда исследований, раскрывающих теоретические аспекты социализации личности, как в трудах зарубежных психологических школ (У. Бронфенбреннер, Л. Колберг, Ч. Кули, Дж. Г. Мид, Ж. Пиаже, Б. Скиннер, З. Фрейд, Э.Эриксон и др.), так и в работах отечественных ученых (Л.И. Акатов, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, Н. Ф. Голованова, Е.М. Дубовская, И.С. Кон, И.А. Коробейников, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Е.Е. Сапогова, Л.И. Спиридонов, Д.И. Фельдштейн и др.). Представители отечественной школы рассматривают понятие социализации всесторонне. Подчеркивается значимость влияния на успешную социализацию индивида биологических факторов, института семьи, социальных институтов, этноса, культуры, региональных условий, стихийных процессов, призванных не только обеспечивать процесс успешного усвоения индивидом общественного социального опыта, но и позволяющих преобразовывать полученные знания и умения в собственные ценности, нормы, правила. Отмечается важность воздействия макро-, мезо-, микро- факторов, субъективность восприятия и отражения полученного социального опыта, обеспечивающего индивидуализацию личности, успешную социальную интеграцию (Г.М. Андреева, И.С. Кон, И.А. Коробейников, В.Г. Крысько, Д.Б. Парыгин, Д.И. Фельдштейн и др.). Предрасположенность к социальному развитию является отличительной чертой индивида. Процесс непосредственного общения со взрослыми является самым оптимальным видом деятельности, в котором ребенок «присваивает» накопленный культурно-исторический опыт [4]. Взгляды на проблему социализации сложны и неоднозначны. Феномен социализации изучается на стыке различных наук [2].

Накоплен опыт коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ, созданный на основе изучения специфических аспектов социального развития. Особенностям ранней комплексной профилактики и ранней комплексной коррекционно-педагогической помощи посвящены работы А.В. Закрепиной (2003), С.Б. Лазуренко (2005, 2014), О.Г. Приходько (2001, 2009), Ю.А. Разенковой (2017), О.В. Юговой (2012).

Лазуренко С.Б. (2014) провела оценку ранних проблем развития, описала особенности психического развития детей с нарушениями здоровья различной этиологии и степени тяжести в первые три года жизни. Это позволило выявить прямую корреляцию между степенью тяжести поражения ЦНС и показателем задержки уровня психического развития, качеством своеобразия социального взаимодействия ребенка с окружающим социумом. Автором показана роль и возможности использования воспитательного потенциала семьи в социализации детей раннего возраста с нарушениями психического развития [3].

Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом освещена в работе О.Г. Приходько (2009). Автор указывает на значимость раннего коррекционно-развивающего воздействия, подчеркивает важность взаимодействия ребенка с окружающим миром на основе использования знаковых средств общения, значимость показателей динамики «социальной ситуации развития» [5]. Разенкова Ю.А. (2017) описала модели общения детей раннего возраста с ОВЗ (с глубокими нарушениями зрения, с синдромом Дауна и с органическим поражением центральной нервной системы разного генеза) с близкими взрослыми. Выявлена взаимосвязь модели общения ребенка с близким взрослым и характером первичного нарушения. Определены основные факторы, усложняющие процесс развития общения у ребенка с ОВЗ. Продемонстрирована технология коррекции нарушения своевременного формирования общения у детей с ОВЗ с близкими взрослыми.

А.В. Закрепина, изучая особенности социального развития умственно отсталых дошкольников, предложила уровневое деление данной группы детей. Были выделены элементарный, первоначальный, начальный уровни социального развития (А.В. Закрепина, 2003). Наличие преимущественно низкого уровня сформированности первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта отмечено в исследовании Л.Ф. Хайртдиновой (Л.Ф. Хайртдиновой 2003).

Своеобразие довербального и предупреждению отклонений раннего речевого развития посвящены работы Лисицкой (2004), Е.В. Шереметьевой (2007). Особенности развития эмоциональной сферы у детей раннего возраста отражены в работе Е.М. Ишмуратовой (2013). Дизонтогенез социального развития детей дошкольного возраста освещен в работах А.В. Кротковой (2007) и Е.Н. Крутяковой (2011).

В работах О.О. Шацкой (2003), А.В. Никитиной (2004), Е.А. Медведевой (2007), Серовой (2009), А.К. Моховой (2012), О.В. Полозовой (2015) проведены исследования поведенческого, мотивационного, когнитивного, эмоционального компонентов социального развития у детей дошкольного возраста с ОВЗ. Авторы солидарны во мнении, что наличие системного нарушения когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов социальной компетентности демонстрирует наличие диспропорциональности в

развитии и становлении социального опыта, препятствует успешной социализации данной группы детей. Недоразвитие коммуникативной функции речи задерживает становление полноценного общения, влияет на способность вербальной оценки эмоциональных состояний, тормозит процесс развития социально адаптированного поведения. У детей отмечается неосознанность представлений о других людях, препятствующая адекватной самооценке. Большинство детей испытывают затруднения в саморегуляции деятельности, владение навыками социального поведения нестабильны, дети нуждаются в контроле со стороны взрослых. Трудности овладения социальным опытом, незнание норм и правил социального поведения препятствует своевременной социализации и интеграции детей в социум.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование, проведенное на базе стационарного отделения медицинской реабилитации пациентов с нарушением функций ЦНС Российской Детской Клинической больницы ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России позволило оценить уровень социального развития 128 детей в возрасте от 2-х до 2-х лет и 2 месяцев. Схема исследования актуального уровня развития социальных навыков у детей раннего возраста с двигательной церебральной патологией была составлена на базе психолого-педагогических методик для детей младенческого и раннего возраста А.В. Закрепиной, Г.А. Мишиной, Т.В. Николаевой, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой.

Первый этап (2007-2009 гг.) – подготовительно-аналитический, на котором проводилась работа по анализу философских, медицинских, психолого-педагогических литературных источников, определена основная проблема исследования. Второй этап (2009-2014 гг.) – диагностико-экспериментальный был посвящен сбору анамнестических сведений, определению теоретических основ медико-психолого-педагогического изучения детей, изучению документации, организации констатирующего эксперимента. Третий этап (2014-2018гг.) – заключительно-обобщающий, на котором проводился обучающий эксперимент, систематизировались, обобщались, анализировались и описывались полученные результаты, велась разработка методических рекомендаций по формированию социальных навыков у детей третьего года жизни с церебральным параличом.

В процессе исследования использовался принцип уровня деления эффективности вступления в контакт, как с близкими, так и с незнакомыми взрослыми. В результате исследования на первом уровне оказалось 24 ребенка (19 %), которые не вступали в контакт со взрослым. На втором уровне выявлено 54 ребенка (42%), для которых была характерна низкая готовность к установлению и поддержанию контакта, что проявлялось в необходимости постоянной стимуляции и привлечении внимания со стороны взрослого. На третьем уровне было выявлено 38 детей (30 %), которые демонстрировали избирательность при взаимодействии со взрослыми. На четвертом уровне оказалось только 12 детей (9 %), которые быстро вступали в контакт, демонстрировали активную заинтересованность в поддержании и продолжении контакта.

Изучение эмоционального развития детей, относящихся к первому уровню, позволило выявить 24 ребенка (19 %), которые демонстрировали недифференцированные эмоциональные состояния, не соответствующие ситуации. На втором уровне было 54 ребенка (42 %), для которых был характерен ограниченный, однообразный набор крайне нестойких эмоциональных проявлений. На третьем уровне оказалось 38 детей (30 %), с недостаточно стойкой демонстрацией эмоциональных состояний. На четвертом уровне было 12 детей (9%), проявляющих адекватные эмоциональные состояния, соответствующие ситуации.

Исследование использования средств общения детей, находящихся на первом уровне, выявило 24 ребенка (19 %), которые не использовали никаких средств общения. На втором уровне развития средств общения было 54 ребенка (42 %), которые использовали ограниченный набор эмоционально окрашенных обращений к взрослому после длительной стимуляции. На третьем уровне было выявлено 38 детей (30 %), которые использовали в процессе общения жесты, мимику, отдельные слова, предметное взаимодействие. На четвертом уровне было 12 детей (9 %), проявляющих насыщенные, адекватные ситуации эмоциональные проявления, доступную речь.

Необходимо отметить наличие небольшой группы детей (6 %), которые при наличии тяжелых и умеренно выраженных нарушениях функций кистей и пальцев рук использовали ярко выраженные невербальные средства общения (взгляд, движения тела, эмоциональные проявления, доступные жесты). На первом уровне развития в использовании форм общения было 24 ребенка (19 %), которые не использовали никаких форм общения. На втором уровне было выявлено 54 ребенка (42 %), которые использовали эмоционально-личностную форму общения, короткий промежуток времени использовали ситуативно-деловую форму общения (проявляли кратковременный интерес к совместной предметно-манипулятивной деятельности). На третьем уровне было 38 детей (30 %), использовавших эмоционально-личностную и ситуативно-деловую форму общения. На четвертом уровне оказалось 12 детей (9 %), которые активно использовали ситуативно-деловую форму общения.

На первом уровне сформированности представлений о себе было 24 ребенка (19 %), которые не реагировали на собственное имя. На втором уровне было 54 малыша (42 %), которые реагировали на обращение матери по имени, смотрели на говорящего. На третьем уровне оказалось 38 детей (30 %), которые откликались на собственное имя, показывали на себя рукой, реагировали на отражение в зеркале, но стойкого узнавания не отмечалось. На четвертом уровне было 12 детей (9 %), которые узнавали себя в зеркале, на фотографии, показывали части лица, тела, некоторые называли себя по имени.

24 ребенка (19 %), которые вообще не дифференцировали своих и чужих, не реагировали на инициативу близкого взрослого, были на первом уровне развития представлений о близких и чужих взрослых. На втором уровне выявлено 54 ребенка (42 %), которые после многократных, аффективно окрашенных обращений выделяли из окружающих близкого взрослого. На третьем уровне были 38 малышей (30 %), которые хорошо знали своих близких, чужих выделяли после стимуляции. На четвертом уровне оказались 12 детей (9 %), которые хорошо дифференцировали своих и чужих людей, не всегда охотно общались с незнакомыми взрослыми.

Различными уровнями сформированности отличались способы усвоения общественного опыта. На первом уровне было 24 ребенка (19 %), не осуществлявших даже совместных действий со взрослым. На втором уровне находилось 59 малышей (46 %), осуществлявших только совместные действия со взрослым. На третьем уровне было 33 ребенка (26 %), выполнявших частично-совместные действия. На четвертом оказалось 12 детей (9 %), самостоятельно выполнявших предметные действия на основании словесной инструкции или показа.

На первом уровне развития навыков опрятности и самообслуживания было 47 детей (37 %), которые не владели никакими, даже элементарными навыками самообслуживания, а на втором уровне - 45 детей (35 %), которые только придерживали бутылочку или чашку рукой непродолжительное время, навыки опрятности не были сформированы. На третьем уровне было 33 ребенка (26 %), которые постоянно нуждались в помощи взрослого во время приема пищи, просились на горшок в дневное время, частично помогали одевать или раздевать себя (снимали шапку, носки, варежки). 3 ребенка (2 %) испытывали потребность в постоянной помощи со стороны близких, они находились на четвертом уровне развития навыков опрятности и самообслуживания. Обращает на себя внимание наличие группы детей (6%), имеющих тяжелые и умеренно выраженные двигательные нарушения, которые не владели навыками самообслуживания, но понимали назначение навыка и сигнализировали о своих потребностях любыми возможными средствами (хныкали, кричали, проявляли двигательное беспокойство, пытались привлечь внимание взрослого любыми доступными способами).

По результатам констатирующего эксперимента все дети в зависимости от уровня социального развития были условно разделены на четыре группы. Первая группа - 24 ребенка (19%) – дети с примитивным (низким) уровнем социального развития. Вторая группа - 54 ребенка (42%) – дети с первичным (средним) уровнем социального развития. Третья группа - 38 детей (30%) – дети с недостаточным уровнем социального развития. Четвертая группа - 12 детей (9%) – дети с высоким уровнем социального развития.

Выводы:

- Обследование уровня сформированности социальных навыков у данной группы детей позволяет определить актуальный уровень развития социальных достижений, установить степень задержки и отклонений от возрастной нормы, определить основные направления коррекционно-развивающего обучения.

- Социальное развитие детей раннего возраста с ДЦП проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся сверстников.

- Формирование всех компонентов социального развития запаздывает по времени возникновения и качеству отражения социальной ситуации у большинства детей (91 %) раннего возраста с детским церебральным параличом.

- Обращает на себя внимание выраженная внутрифункциональная неравномерность в уровне сформированности структурных компонентов социального развития.

- Особенности социального развития у детей раннего возраста с детским церебральным параличом обусловлены не только двигательными нарушениями, особенностями психического и речевого развития, но и условиями воспитания в семье.

- У многих детей отношения со взрослыми и сверстниками примитивны и свойственны значительно более раннему этапу развития. Отмечается малая эмоциональная насыщенность взаимоотношений, непродолжительность, неустойчивость и низкий уровень потребности общения с окружающими.

- У большинства детей данной категории имеет место запаздывание в формировании именной, возрастной и половой самоидентификации.

- У основной группы детей (91 %) раннего возраста с ДЦП отмечается неполнота, фрагментарность, примитивность содержания и способов взаимодействия с окружающими, что отрицательно сказывается на восприятии ребенка, как части социального окружения и негативно влияет на становлении его личности в системе социальных отношений в целом.

- Овладение социальными нормами и правилами поведения в ситуации взаимодействия с окружающими происходит после стимуляции со стороны взрослого, требует многократного закрепления сформированных навыков у большинства детей (91%).

- В связи с наличием двигательных нарушений, овладение навыками самообслуживания вызывает особые трудности. Дети длительное время нуждаются в помощи взрослых, в случае тяжелых двигательных нарушений овладение навыками самообслуживания в полном объеме не представляется возможным.

- Дети с тяжелыми двигательными нарушениями и сохранным интеллектом проявляют большую целеустремленность при овладении навыками самообслуживания, чем дети с выраженной задержкой психического развития и легкой двигательной патологией.

Таким образом, проведенный анализ наглядно продемонстрировал наличие нарушений различной степени выраженности в развитии социальных навыков у данной группы детей: от незначительного запаздывания по времени формирования до грубой задержки, обусловленной полиморфными нарушениями развития. Все вышеперечисленное подтверждает, что дети раннего возраста с детским церебральным параличом нуждаются в проведении комплексного анализа структуры нарушения развития социальных навыков для создания и реализации коррекционно-развивающего обучения, осуществляющегося на базе личностно-ориентированной модели развития.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. С. 29-144.
2. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2012. 192 с.
3. Лазуренко С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте. Монография. – М.: ЛОГОМАГ, 2015. – 256 с. + Приложение 28 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. - 320 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
5. Приходько О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: дисс...докт. пед. наук. – М., 2009, - 350 с.

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Копченова Елена ЕвгеньевнаГосударственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);**кандидат филологических наук, доцент Куркина Татьяна Сергеевна**Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ***Аннотация.* В статье рассматривается проблема психологизма в художественной литературе, обсуждается использование текстов художественных произведений в преподавании психологии.*Ключевые слова:* художественные произведения, психологизм, преподавание психологии.*Annotation.* The article deals with the problem of psychologism in fiction, it also reveals the use of fiction texts in teaching of psychology.*Keywords:* fiction, psychologism, teaching of psychology.

Введение. Психологическая подготовка специалистов, чья будущая профессиональная деятельность связана с людьми (педагог, психолог, социальный работник и др.), направлена на формирование психологической культуры, умений выстраивать конструктивные межличностные отношения, взаимодействовать с другими людьми. Для этого обучающиеся не только должны усвоить соответствующие знания, но и уметь понимать психологическое содержание различных профессиональных ситуаций, взаимодействий, поведения, поступков и других личностных проявлений человека.

В процессе изучения психологии у студентов должна сформироваться как система научных понятий, так и способность ориентироваться в различных психических явлениях и индивидуальных психологических особенностях личности. Большие возможности для формирования психологической культуры специалистов предоставляют произведения художественной литературы, использование которых в преподавании психологических дисциплин углубляет представления об изучаемых психических явлениях, способствует развитию мышления, творческих способностей обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Проблема отношений научной психологии и художественной литературы имеет давнюю историю, начиная с работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и других. В настоящее время можно выделить несколько подходов к проблеме соотношения психологии и литературы. Прежде всего это научно-психологический анализ произведений художественной литературы, когда литература является объектом психологического исследования. Исследователь подвергает анализу не только содержание произведения, но и его структуру, форму, стилистические особенности. Наиболее часто объектом исследования психологов, в том числе с точки зрения психоанализа, становились произведения Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского.

Другой подход представлен взглядами Б.М. Теплова, который исходил из того, что анализ литературного материала может выступать методом психологического исследования. Применение этого метода возможно для изучения таких ситуаций, которые экспериментально исследовать затруднительно или невозможно. Речь идет, например, о развитии и становлении характера, личности в течение многих лет или десятилетий, о психическом состоянии человека в сложных, критических жизненных ситуациях и др. Так Б.М. Теплов [8] использовал именно этот метод для анализа таких произведений А.С. Пушкина, как «Моцарт и Сальери» и «Евгений Онегин», а Ф.Е. Василюк [1] — «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского.

М.А. Степанова [7] предлагает подходить к художественной литературе как источнику психологического знания, открывающему читателю психологические закономерности и механизмы поведения человека. Как и психология, литература оперирует такими единицами анализа, как переживание, поступок, характер. Это относится в значительной степени, конечно, к крупнейшим писателям-психологам, произведения которых стали классическими. Чтение литературы может обладать и психотерапевтическим эффектом.

Наиболее же часто художественная литература используется психологами для иллюстрации тех или иных выдвигаемых ими теоретических положений. Примерами из литературных произведений сопровождают свои мысли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко и др. Иллюстративная функция литературы объясняется тем, что художественные произведения (не все, конечно) отличаются психологизмом в изображении образов персонажей.

Психологизм в широком смысле слова относится к различным видам искусства (литературе, живописи, музыке и др.) и понимается как отражение психических переживаний, сложный и тонкий психологический анализ. В произведениях искусства находят воплощение социальные и психологические типы людей, человеческий характер.

В узком смысле в литературоведении психологизм рассматривается как изображение внутреннего мира персонажей (их мыслей, переживаний, мотивов и др.) с помощью средств художественной литературы. О психологизме произведений того или иного писателя говорят в том случае, когда психологическое изображение отличается полнотой и глубиной описания внутреннего мира вымышленной личности [3].

Психологизм в литературе как художественная форма заключается в том, что в центре внимания писателя оказывается идейно-нравственная направленность героев, их жизненная позиция и ценностно-смысловая сфера личности [3].

В этом смысле психологизм в художественном произведении может достигаться разными способами. Первый — прямой — способ состоит в том, что личность героев раскрывается автором с помощью внутренней речи персонажей, их размышлений, представлений, воспоминаний, образов воображения, возникающих в сознании действующих лиц. Это позволяет писателю не только досконально отобразить психологическое состояние, но и воссоздать процесс протекания психического явления (образа, переживаний, размышлений) во времени. При второй форме психологического изображения внутренний мир персонажей открывается перед читателем не прямо, а косвенно, через описание внешних поведенческих проявлений: кинетических средств выразительности (мимики, жестов, поз и др.), особенностей речи (интонации, молчания и др.),

действий. В этом случае подробное изображение поведения героев ставит перед читателем необходимость самому интерпретировать внутреннее состояние действующих лиц, проводить психологический анализ.

К художественным приемам, с помощью которых достигается психологизм, относится повествовательно-композиционная форма – изображение внутреннего мира персонажа в виде повествования от первого или третьего лица. Рассказ от третьего лица, это по сути авторское описание мыслей и переживаний персонажа, глубокий и подробный анализ душевного состояния. При этом писатель выступает не только в роли комментатора действий, поступков, размышлений, чувств персонажей, он же интерпретирует внешние поведенческие проявления (движения, выражение лица, жесты, речь и др.), дает им авторскую оценку. Повествование от третьего лица позволяет подробно изобразить те психические состояния, которые отличаются скоротечностью и быстротой, в частности, эмоции и мысли.

Композиционно-повествовательная форма применяется создателем произведения для описания мыслей персонажей, и в этом случае она представлена внутренним монологом и авторским психологическим изображением. Особый интерес представляет такая разновидность внутреннего монолога, как рефлексированная внутренняя речь – психологический анализ. Авторское психологическое изображение воспроизводит не только содержание внутренней жизни персонажей (их чувства, переживания, состояния), но и процессуальную сторону внутренней психической деятельности (динамику мыслей, эмоций, образов и др.).

К специфическим формам психологизма относится изображение сновидений, галлюцинаций и др. Эти способы используются писателями не часто, но они позволяют более глубоко проникнуть во внутренний мир человека, раскрыть достаточно сложные, трудно познаваемые даже для научной психологии такие психические образования, как сфера бессознательного, интуиция, особые психические состояния (психическое расстройство, нервное напряжение, аффективное или реактивное состояние) и др. Эти психические состояния не просто описываются, но и указывается причины их возникновения и процесс протекания.

Психологизм отличает русскую классическую литературу в лице И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и др.

В произведениях Л.Н. Толстого психологизм проявляется в ряде особенностей [4]. Прежде всего это «авторское всеведение» о внутреннем мире героев произведений. И тогда в произведениях присутствует только авторская интерпретация действующих лиц и всего происходящего (событий, действий, поступков). Показывая внутренний мир героев, их переживания, рассуждения, Л.Н. Толстой сам дает им оценку, предлагая читателю уже готовое мнение.

При создании художественных образов действующих лиц Л.Н. Толстым большое значение придается эмоциональной сфере личности. При описании персонажей Л.Н. Толстой большое внимание уделяет кинетическим средствам общения: мимике, жестам, позе, выражению глаз. Особенно выразительными средствами передачи информации выступают глаза.

Л.Н. Толстой создает образы персонажей, подчеркивая одну или несколько отдельных деталей внешности. Акцент на особенностях внешности позволяет сформировать у читателя зримый образ героя, а также понять сущность его характера.

Другая особенность психологизма произведений Л.Н. Толстого связана с тем, что писатель описывает сложный процесс размышлений героев, их переживания и мысли.

Также Л.Н. Толстой использует прием «отстранения» при изображении какого-либо действия или поступка, как бы «со стороны» описывая ситуации, поведение персонажей. Этот прием используется писателем для того, чтобы показать бессмысленность, надуманность, «фальшивость» происходящего.

В произведениях Ф.М. Достоевского психологическое состояние человека показано, как правило, в критические моменты его жизни. Внутренняя жизнь героев предстает в ситуациях психологической напряженности, душевного надлома, поисков смысла. Переживания и эмоциональные реакции персонажей у писателя носят обостренный, противоречивый характер, а поступки и поведение принимают крайние формы. Поэтому в произведениях писателя мы находим примеры описания патологических и акцентированных характеров, непредсказуемости и непостижимости внутренней душевной жизни, примеры внутренней противоречивости, внутриличностного конфликта. При этом Ф.М. Достоевским показан внутриличностный конфликт не только с содержательной стороны (как существование противоречивых мыслей и чувств), но и в динамике (борьба разноплановых желаний, переход от одного душевного состояния к другому, непредсказуемость).

В отличие от Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского, героями произведений которых становились исключительные личности, А.П. Чехов изображает обыкновенного человека, показывая внутреннее развитие обыденного сознания. Другой отличительной чертой произведений А.П. Чехова является то, что в них находит отражение социальные и культурно-исторические особенности жизни людей. В частности, именно у А.П. Чехова мы встречаем описание различных образов детства: достаточно благополучного, «дворянского», и «бедного», «пролетарского». В рассказах «Ванька», «Спать хочется» мы сталкиваемся не с привычным нам образом детства как беззаботного времени, счастливым периодом жизни, а, по сути, с его отсутствием у ребенка школьного возраста. Героям этих рассказов – Ваньке и Варьке – 9 и 13 лет соответственно, и в наше время они должны учиться в школе, но в силу жизненных обстоятельств им приходится работать, при этом они сталкиваются с жестоким отношением взрослых, эксплуатирующим детский труд, грубым обращением, доводящим до крайнего психического состояния («Спать хочется»).

Своеобразие художественного творчества А.П. Чехова состоит и в том, что имея опыт врачебной практики, он достоверно описал психическое состояние человека, страдающего соматической или душевной болезнью, а также показал психологическое содержание профессиональной деятельности врача.

Помимо того, что исследователи-психологи подвергают психологическому анализу произведения художественной литературы, психология «проникает» в литературу. Наибольшее влияние на западную литературу оказал психоанализ, идеи и положения которого часто находят отражение в текстах художественных произведений, в том числе детективного жанра. В последних помощь детективу, ведущему расследование, оказывает психолог или психоаналитик, составляющий «психологический портрет» преступника и «психологическую картину» преступления, используя психоаналитический метод. А в рассказе «Эксперимент профессора Роусса» К. Чапека передана, хотя и в юмористической форме, суть ассоциативного эксперимента, разработанного К.Г. Юнгом.

Особого внимания заслуживают случаи, когда писатели изображают те психологические феномены и явления, которые будут изучены психологической наукой намного позднее, чем они были описаны в художественном произведении. Так, в «Ревизоре» (1842) Н.В. Гоголя, в ситуации, когда городничий и приближенные к нему в ожидании приезда ревизора приняли Хлестакова за него, мы видим проявление такого психологического явления, как установка, которая будет изучена только в XX веке. А.П. Чехов в повести «Палата № 6» (1892 г.) описывает то, что в современной психологии называется «профессиональным выгоранием»: если в начале своей деятельности доктор Рагин «работал очень усердно. Он принимал ежедневно с утра до обеда, делал операции и даже занимался акушерской практикой», то «с течением времени дело заметно прискучило ему своим однообразием и очевидной бесполезностью». Доктор стал рассуждать о том, что «смертность в городе не уменьшается», «да и к чему мешать людям умирать, если смерть есть нормальный и законный конец каждого?», зачем облегчать страдания людей, если «страдания ведут человека к совершенству» [9, с. 117-118], и без страданий жизнь людей была бы бессодержательна и пуста.

Писатели нередко изображают персонажей таким образом, что в описании действий и мыслей героев находят выражение закономерности, выявленные в психологической науке. Например, у Н.В. Гоголя в произведении «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» подробно описано содержание и протекание межличностного конфликта со всеми теми компонентами, которые в настоящее время выделяются исследователями.

В психологической подготовке специалистов литературные произведения могут использоваться как в качестве иллюстрации теоретических положений [2], так и для практического освоения психологических знаний. Тексты художественных произведений могут применяться при рассмотрении тех или иных психических проявлений и закономерностей, с целью уточнения понятий, разграничения обыденных житейских, часто ошибочных, представлений о психических явлениях от научных, служить материалом для постановки проблемных и эвристических вопросов. Это способствует не только формированию системы психологических знаний, но и развивает творческие способности студентов, рефлексию, ценностно-смысловую сферу личности обучающихся.

Одной из проблем психологической подготовки специалистов является то, что студенты испытывают затруднения в выделении психических проявлений не только в профессиональной деятельности, но и в обыденных ситуациях. Психологические знания должны обеспечивать умение определять психические явления, анализировать их психологическое содержание в различных ситуациях профессионального и межличностного взаимодействия. Для преодоления этого недостатка можно использовать задания, предполагающие распознавание психических образований (свойств, состояний и процессов) по предложенному описанию. В таких заданиях требуется выделить и проанализировать психологическое содержание ситуации или воздействия по определенным условиям и формам их проявления. Данный тип учебных заданий способствует пониманию психологического содержания различных жизненных и профессиональных ситуаций, действий и поступков человека, индивидуально-психологических особенностей личности. Материалом для такого типа учебных заданий могут быть тексты художественной литературы.

Например, в задании требуется определить тип синестезии: конь, вдыхая *горько-соленый запах*; стелют *бархатную густую печаль*; *вязкая темень* мартовской ночи покрыла горы; ехал ... по голому, *стеклянно-звонкому вишневному саду*; в степи – тишина и ветерок, налитанный родным и *горьким запахом* полыни; *влажный взгляд*; подолгу стоял на крыльце, повитый *черной, шелково шелестящей* тишиной [10]; туманясь, удалился твой *голос солнечный*; *сладкий и пронзительный удар* музыки [6]; *сладкий, нежно-вкрадчивый аромат* цветущей белой акации [5].

Произведение Н.В. Гоголя «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» можно использовать не только в качестве иллюстрации, но и для анализа структуры и динамики описанного в нем межличностного конфликта, когда обучающимся необходимо определить предмет, стороны и участников конфликта, стратегии взаимодействия конфликтующих сторон, выделить стадии протекания конфликта.

Использование готовых текстов художественной литературы в преподавании психологии обусловлено тем, что, во-первых, многие из них хорошо знакомы студентам, изучались ими еще в средних общеобразовательных учреждениях. Художественные произведения могут отличаться психологической достоверностью в описании психических явлений, что приближает их к научному анализу. Не всегда описание реальных случаев из практической деятельности педагога или психолога, которое приводится в качестве примера или иллюстрации, может отразить всю полноту ситуации, передать мельчайшие детали и моменты, мысли и чувства клиента или участников ситуации. Кроме того, при использовании с обучающей целью описаний реальных случаев из практики возникает проблема этического характера, связанная с соблюдением принципа конфиденциальности. Следование принципу конфиденциальности, предполагающему обеспечение неразглашения полученной в ходе консультации информации о лицах, требует изменения в примере информации о случае и ее участниках, что может приводить к неполноте описания ситуации.

Выводы. Таким образом, использование произведений художественной литературы в преподавании психологии выполняет не только иллюстративную функцию, но и обладает дидактическим потенциалом, позволяет обогащать психологические знания студентов, развивать образное мышление, воображение и творческие способности обучающихся.

Литература:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Московского университета, 1984.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: «ЧеРо», 1998.
3. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы: учебное пособие. – 4-е изд., стер. – М.: Издательство «Флинта», 2017.
4. Криницын А.Б. Разбор романа «Война и мир» Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/40972.php>
5. Куприн А.И. Поединок / Сочинения. В 2-х т. – Т. 1. Повести. Рассказы. – М.: Худож. лит., 1981.
6. Набоков В. Стихи. - СПб.: Азбука, 2015.

7. Степанова М.А. Психологическое лицо литературы // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 109-122.
8. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Избр. Труды: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985.
9. Чехов А.П. Палата № 6 // Собр. соч. в 8-ми т. – Т. 5. – М.: Издательство «Правда», 1970.
10. Шолохов М.А. Тихий Дон. – В 2-х т. – М.: Гослитиздат, 1957.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук Копытко Виктория Николаевна
Московский государственный областной университет (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье совершён небольшой экскурс в историю становления профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в нелингвистических вузах. Подчёркивается важность реализации коммуникативного метода при данном виде обучения, т.к. сформированность языковых навыков является залогом успешной профессиональной деятельности будущих выпускников нелингвистических вузов. Автор коснулся одного из перспективных направлений обучения профессионально-ориентированному иностранному языку – интенсивного обучения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, профессионально-ориентированные тексты, нелингвистические вузы, профессиональная компетентность, коммуникативный метод, языковые навыки.

Annotation. The article made a small insight into the history of the formation of vocational-oriented teaching of a foreign language in non-linguistic universities. The importance of the implementation of the communicative method for this type of training is emphasized, because the development of language skills is the key to successful professional activity of future graduates of non-linguistic universities. The author touched on intensive study, which is one of the perspective directions of vocational-oriented teaching of a foreign language.

Keywords: vocational-oriented education, vocational-oriented texts, non-linguistic universities, professional competence, communicative method, language skills.

Введение. В настоящее время иноязычное общение стало неотъемлемой частью профессиональной деятельности выпускников нелингвистических вузов, в связи с этим возросли требования к их профессиональной подготовке, формированию их профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность, сущность которой заключается в усвоении и последующем применении знаний, умений и навыков в трудовой деятельности, является главным критерием уровня подготовки выпускников вузов [3].

В нелингвистических вузах обучение студентов иностранному языку общей направленности и профессионально-ориентированному обычно происходит на первом и втором курсах соответственно, а общепрофессиональные и специальные дисциплины осваиваются ими на старших курсах, поэтому преподаватель иностранного языка должен понимать преподаваемую специализацию настолько, чтобы научить студентов пользоваться иноязычной речью, наполняя её достаточным профессионально значимым содержанием. К тому же, необходимо делать упор на творческое осмысление студентами учебного материала, только тогда выпускники будут способны применить свои навыки при решении проблем, возникающих в реальной профессиональной деятельности [8].

Изложение основного материала статьи. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку зародилось за рубежом ещё в середине XX века и было продиктовано потребностями будущих выпускников-нелингвистов в его изучении.

Именно тогда появились некоторые задатки профильного обучения иностранному языку в нелингвистических вузах. В этот период изучение данного предмета ограничивалось изучением специальной терминологии, выявлением лингвистических особенностей текстов, и только начали создаваться специализированные учебные пособия (И.Г. Веникова, Л.Ю. Кулиш и др.) [6]. Позднее дисциплина «иностранному языку» являлась средством приобретения студентами новых знаний по своей специальности. В этом отношении весьма показательны работы М.В. Ляховицкого, в которых он утверждал, что изучение иностранного языка должно проводиться с целью повышения уровня образованности обучающихся, а это предполагает, по мнению автора, работу над профессионально-ориентированными текстами, изучение специальных тем для развития навыков устной речи, составление тезауруса [4].

В 70-х годах XX века занятия по профессионально-ориентированному иностранному языку начали приобретать страноведческую направленность, расширив тем самым профессиональные знания студентов неязыковых вузов.

В 80-е годы XX века большое внимание в неязыковых вузах уделялось подбору высокоинформативных профессионально-ориентированных текстов и разработке системы упражнений к ним, однако, к сожалению, все эти действия незначительно повлияли на развитие у студентов навыков общения в сфере их будущей профессиональной деятельности [4].

Вместе с тем продолжался поиск более эффективных методических решений, что привело к появлению тенденции к усилению коммуникативной направленности учебного процесса. По определению Е.И. Пассова, коммуникативный метод предполагает постоянную вовлечённость учащегося в процесс общения, учёт его способностей, умений, личностных свойств, функциональный отбор и организацию речевых средств, воссоздание коммуникативной реальности (принцип ситуативности), новизну лексического материала. Коммуникативный подход позволяет наглядно представить систему иноязычной коммуникации и реализует воспитательные, познавательные и развивающие цели обучения [7]. Надо отметить, что одно из требований современной программы по иностранному языку для нелингвистических вузов – это реализация именно коммуникативного метода обучения.

Итак, традиционное обучение профессионально-ориентированному английскому языку подразумевало чтение, перевод специализированных текстов, а также изучение грамматических особенностей научного стиля. Как правило, овладение профессиональной лексикой никогда не представляло большой сложности для студентов, проблема заключалась в умении правильно пользоваться тезаурусом по специальности в ситуациях делового общения [3]. Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом им в их будущей профессиональной деятельности, потребовалось отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание. Поэтому акцент переместился на развитие навыков и умений устной речи, что подразумевает слушание, чтение, понимание и воспроизведение прослушанного или прочитанного в устной (диалогической или монологической), либо в письменной форме.

С изменением политической ситуации в России, сближением нашей страны с мировым сообществом в 90-е годы XX столетия развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобрело профессиональную направленность, а внедрение современных методов и технологий обучения расширили кругозор и повысили компетентность будущих выпускников. Равнозначность процесса обучения процессу коммуникации стала одним из главных методических требований в последующие годы [4].

Одним из перспективных направлений обучения профессионально-ориентированному иностранному языку стало интенсивное обучение. Целью данного вида обучения является овладение максимально необходимым объемом учебного материала за короткий срок, задействовав при этом все психологические резервы личности студента. В основе интенсивного обучения лежит суггестопедическая (от лат. *suggestio* — внушение, намек) система врача-психотерапевта Г. Лозанова, предполагающая освобождение скрытых возможностей человека [2]. Для реализации суггестопедического подхода преподавателю прежде всего предстоит преодолеть антисуггестивные (препятствующие внушению) барьеры у обучающихся. Чтобы добиться высокой эффективности процесса обучения преподавателю необходимо внушить уважение к учебному процессу со стороны студентов, приобрести их доверие, использовать соответствующие вербальные (слова, интонация) и невербальные (мимика, жесты, окружающая обстановка) средства на занятиях. По утверждению Г.А. Китайгородской, в процессе традиционного обучения учащиеся усваивают за день около 50 лексических единиц, а в суггестивном состоянии это число возрастает до 1000 новых иноязычных слов [2].

На основе суггестопедической системы обучения появились новые дидактические методы, такие как

- эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера, опирающийся на смыслообразование, возникающее в условиях ролевой игры;
- межцикловое обучение Л. Гегечкори, предполагающее последовательное чередование циклов речевой и языковой подготовки;
- курс «погружения» А.С. Плесневич, целью которого является подготовка научных работников к общению со своими зарубежными коллегами;
- суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения иностранному языку В.В. Петрушинского, осуществляющийся одними лишь техническими средствами, преподаватель нужен только для подбора учебного материала и контроля знаний. Правда, в характеристиках данного метода содержатся его основные недостатки [4].

Важно, однако, отметить, что студенты нелингвистических вузов, изучая профессионально-ориентированный иностранный язык, овладевают не одной только коммуникативной компетенцией (способность понимания и воспроизведения иноязычных фраз в конкретных ситуациях), но также и лингвистической (понимание языковых явлений и употребление их в речи), социокультурной (ориентация в аутентичной языковой среде), лингвострановедческой (знание правил речевого поведения в определенных ситуациях), дискурсивной (понимание высказываний собеседника), методической (выстраивание своих действий по овладению иноязычной речью), профессиональной (использование профессионально-ориентированной лексики в ситуациях делового общения), так как они находятся в тесной взаимосвязи.

Считаем необходимым затронуть в своей статье также проблему мотивации, особенно актуальную в неязыковых вузах, где иностранный язык не является профилирующей дисциплиной. Мотивация проявляется в отношении студентов к обучению и их активности в процессе учебной деятельности. Ведущие российские психологи, такие как А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, утверждают, что для осуществления полноценной учебной деятельности, должны присутствовать как внутренние (стремление творчески развиваться, узнавать что-то новое), так и внешние мотивы (социальный престиж, высокооплачиваемая работа) [1]. Мотивы возникают на основе потребностей. При изучении иностранного языка целью должна стать коммуникативно-познавательная потребность в выражении или приеме необходимой информации средствами иностранного языка, вследствие чего обучающиеся начинают проявлять целенаправленный интерес к процессу обучения. Таким образом, мотивационный компонент является эффективным средством повышения качества обучения в системе профессиональной подготовки студентов.

Итак, каково же содержание языковой профессионально-ориентированной подготовки студентов нелингвистических вузов?

При данном виде обучения должны быть достигнуты следующие цели: практические, образовательные, воспитательные и развивающие.

В соответствии с этими целями обучающиеся должны овладеть необходимым языковым материалом, а также навыками и умениями, позволяющими оперировать этим материалом в процессе говорения, слушания, письма и чтения.

Подробно остановимся на содержании упомянутых нами коммуникативных умений.

Как известно, устная речь – это умение говорить на иностранном языке и понимать речь других людей, она бывает монологической и диалогической. Монологической речи присущи последовательность, плавность. Произнося монолог, обучающийся неязыкового вуза выражает свои мысли, оценку событий всегда на основе профессионально-ориентированного текста. Обучая диалогической речи, преподаватель учит обмену репликами самого разного характера, так как диалогическая речь предполагает, в частности, умение свободно пользоваться определенными штампами, способность продолжать разговор. Данный вид речевой деятельности выпускники неязыковых вузов будут впоследствии использовать в ходе бесед с иностранными коллегами, на научных конференциях, при обсуждении договоров, проектов.

При обучении аудированию, то есть восприятию речи на слух, большее внимание преподавателю стоит уделить развитию таких умений, как выделение смысловых блоков в аудиотексте, установление связей между ними, определение главной мысли, удерживание в памяти необходимой информации [5].

Что касается письменной речи, то в условиях профессионально-ориентированного обучения у студентов неязыковых вузов должны быть развиты такие её формы, как реферирование и аннотирование.

Результатом реферирования является написание реферата, цель которого - передача в сокращенном виде содержания текста. Аннотирование же – это максимально сжатое изложение основного содержания текста. Отличие аннотации от реферата состоит в том, что реферат даёт представление о содержании текста, используя язык оригинала, а аннотация – только о его тематике, причём содержание исходного текста в аннотации излагается своими словами.

При реферировании и аннотировании профессионально-ориентированных текстов обучающиеся приобретают навыки лаконичности, чёткости изложения материала.

Одна из основных задач в неязыковых вузах - научить будущего специалиста читать и понимать без словаря содержание текстов по своей специальности. Чтение – это одно из основных средств удовлетворения познавательных потребностей человека, в зависимости от цели обучения оно бывает просмотровое (получение общего представления о читаемом материале), ознакомительное (извлечение из текста основной информации), изучающее (точное понимание и критическое осмысление содержащейся в тексте информации) и поисковое (нахождение в тексте конкретной информации). Мотивирующими факторами к овладению навыками чтения являются аутентичность, страноведческая насыщенность, профессиональная направленность текстового материала, коммуникативная направленность заданий.

Выводы. Таким образом, оценивая уровень владения иностранным языком у студентов неязыковых вузов, прежде всего оценивают их речевые умения: составление монологических высказываний, осуществление диалогического общения, понимание сообщений на слух, извлечение информации при чтении и передача её в письменном виде.

Обобщая всё вышесказанное, следует отметить, что, овладевая профессионально-ориентированным иностранным языком, обучающиеся приобретают специальные навыки, связанные с профессиональными и лингвистическими знаниями, знакомятся с культурой страны изучаемого языка, осваивают стратегию соответствующего коммуникативного поведения, а также развивают свои личностные качества.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
2. Интенсивное обучение иностранному языку в высшей школе. / Под ред. Г.А. Китайгородской - М.: Изд-во Моск. университета, 1987. – 158 с.
3. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 336-337. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1783> (дата обращения: 18.07.2019).
4. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. – 1973. - № 1.
5. Михайлова О.В. Обучение профессионально-ориентированному аудированию специалистов технических вузов. // Вестник ТПУ. – 2013. - № 9 (137). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-professionalno-orientirovannomu-audirovaniyu-spetsialistov-tehnicheskikh-vuzov> (дата обращения: 23.07.2019).
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. - Орел: ОГУ, 2005. - 114 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
8. Шаймова Г.А., Шавкиева Д. Ш. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковых вузах. // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 692-694. — URL: <https://moluch.ru/archive/58/7995> (дата обращения: 10.07.2019).

Педагогика

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Москалец Юлия Васильевна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЖАРНОЙ ГРАМОТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ОБЛАСТИ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается система формирования пожарной грамотности у студентов-бакалавров направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленность (профиль) «География и безопасность жизнедеятельности» при обучении в педагогическом вузе. Выявлены основные компоненты пожарной грамотности актуальные для бакалавров на протяжении всего срока обучения в вузе. Представлен анализ поэтапного формирования понятий и компетенций в области пожарной безопасности в структуре профильных дисциплин основной образовательной программы подготовки бакалавров согласно учебному плану.

Ключевые слова: пожарная безопасность, пожарная грамотность, педагогический вуз, бакалавр образования, система подготовки.

Annotation. The study discusses the system of formation of fire literacy of students-bachelors of the direction "Pedagogical education (with two training profiles)", the direction (profile) "Geography and life safety" when training in a pedagogical university. The main components of fire literacy relevant to bachelors during the entire period of study in high school are identified. An analysis of the phased formation of concepts and competencies in the

field of fire safety in the structure of core disciplines of the basic educational program for the preparation of bachelors according to the curriculum is presented.

Keywords: Fire safety, fire literacy, pedagogical university, bachelor of education, training system.

Введение. Вопросы обеспечения пожарной безопасности человека актуальны во всем мире в связи со складывающейся обстановкой в современном обществе, несмотря на серьезные шаги, предпринимаемые государством в этой области, острота проблемы на данный момент не сокращается. Формирование навыков в области пожарной безопасности обязательно для будущих педагогов, поскольку в профессиональной деятельности кроме своей жизни они будут нести ответственность и за жизнь обучающихся, следовательно, ведущая роль по обеспечению безопасности и защиты подрастающего поколения, в том числе и от пожаров, ложится на систему образования [2].

Изложение основного материала статьи. Формирование пожарной грамотности - важная задача не только школы, но и системы вузовского образования, однако аспекты данной проблемы изучены не достаточно: нет единой интерпретации понятия «пожарная грамотность», по-разному оценивается структура и компоненты, включаемые в термин, отсутствуют сведения о возможностях развития грамотности в рамках подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование». Кроме того, спецификой навыков пожарной безопасности является крайняя сложность проверки их сформированности в условиях реального времени, важность формирования представлений об опасных ситуациях, о необходимости соблюдения мер предосторожности, привитие навыков безопасного поведения студентам вузов [2]. Поэтому, говоря о пожарной грамотности индивидуума мы имеем ввиду человека компетентного в области противопожарной безопасности, способного в пожароопасной обстановке не только правильно оценить сложившуюся ситуацию, но и уметь найти правильное решение для выхода из нее с минимальными рисками для жизни и здоровья как самого индивида, так и помочь в спасении окружающих людей и материального имущества.

Так как формирование пожарной грамотности — это сложный процесс, включающий в себя поэтапное изучение понятий, выработку навыков, умений и компетенций у студентов, нами были выделены основные компоненты, входящие в структуру данного понятия (Рисунок 1).

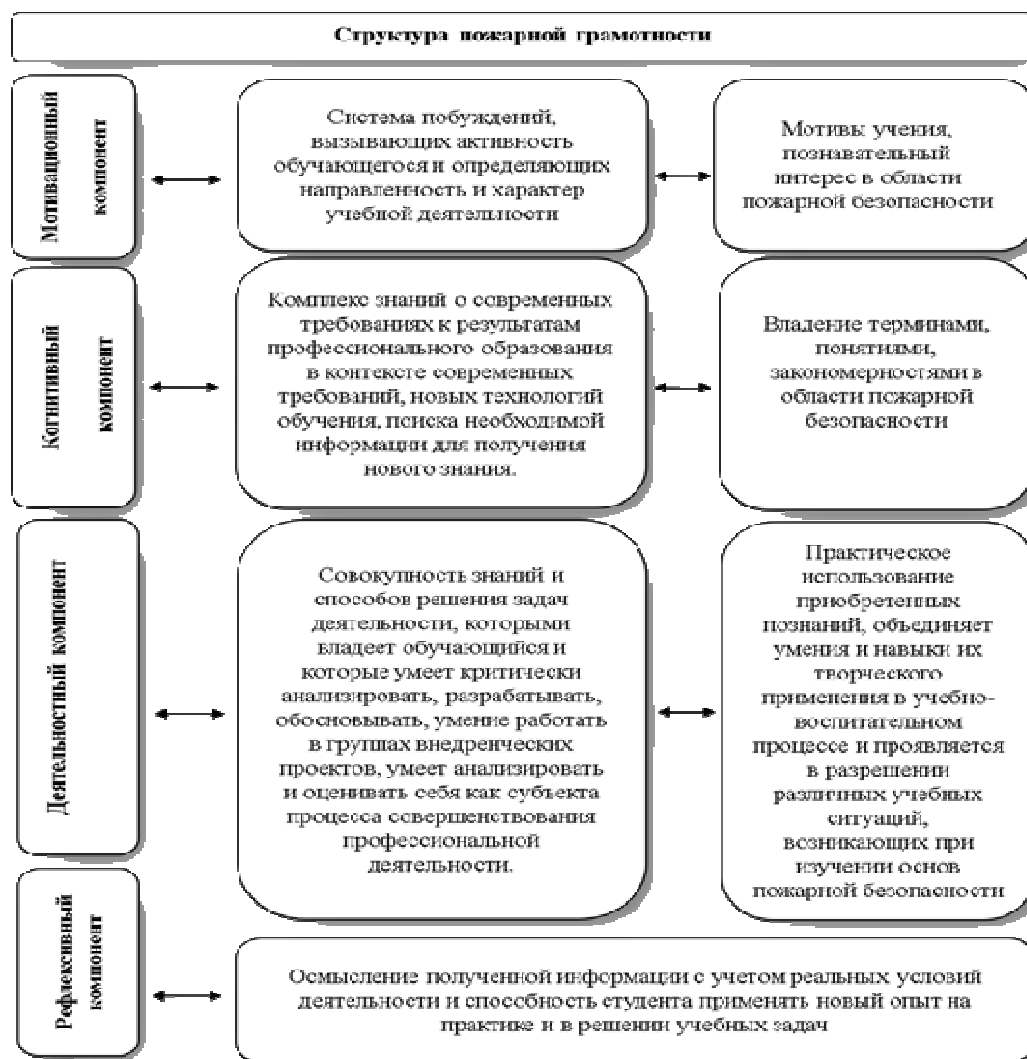


Рисунок 1. Компоненты пожарной грамотности (по Косолаповой Л.А., Гамащенко Н.П., 2017) [3]

Первый структурный компонент – мотивационный [3]. Мотив является главной основой любой деятельности, в том числе и учебной. В области пожарной безопасности основным мотивом является стремление к состоянию защищенности от пожаров и их последствий, желание не подвергать себя и окружающих серьезному риску от действий поражающих факторов пожара.

Второй структурный компонент – когнитивный [3]. Он предполагает наличие системы знаний о пожарах в целом, о возможных причинах и последствиях, о поражающих факторах, современных способах профилактики и защиты от возгораний, об алгоритмах правильного поведения в сложившейся ситуации, о требованиях и мерах пожарной безопасности и т.д. Данный компонент относительно к подготовке будущего педагога характеризуется также формированием умений самостоятельно приобретать знания, а также возможностями реализовать полученные знания в реальной деятельности.

Третий компонент – деятельностный [3]. Он подразумевает практическое использование приобретенных познаний и объединяет умения и навыки их творческого применения в учебно-воспитательном процессе и проявляется в разрешении различных учебных ситуаций, возникающих при изучении дисциплины «Основы пожарной безопасности».

Четвертый компонент – рефлексивный, заключается в осмыслении полученной информации с учетом реальных условий деятельности и способность студента применять новый опыт на практике [3]. Возможность проанализировать полученные знания, собственное поведение, обратить внимание на главные достоинства и недостатки проблемы, выработать алгоритм поведения в рамках обеспечения пожарной безопасности имеют важное значение, так как во время пожароопасной ситуации необходимо действовать быстро и решительно, согласно отработанным действиям.

Все компоненты пожарной грамотности взаимосвязаны друг с другом и их формирование в тандеме дает наилучший результат.

В связи с актуальность данной проблемы авторами была изучена эффективность формирования пожарной грамотности у студентов-бакалавров ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», выявлены основные компетенции и понятийные категории развиваемые в процессе обучения студентов.

Для наиболее качественной подготовки будущих педагогов необходимо, что бы формирование у студентов высших образовательных учреждений компетенций в области пожарной безопасности осуществлялось не только в рамках учебных часов, предусмотренных на изучение профильной дисциплины «Основы пожарной безопасности», но и за счёт интеграции основных понятий в другие дисциплины профиля, а так же включение актуальных вопросов этой области во внеаудиторные занятия (конференции, практикумы, круглые столы), отработку полученных компетенций на практике.

Для подтверждения вышесказанного, была подробно проанализирована основная профессиональная образовательная программа подготовки бакалавров по направлению 44.03.05. «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «География и Безопасность жизнедеятельности» на факультете естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «ОмГПУ».

Данная образовательная программа составлена на основе ФГОС ВО, утвержденного в 2019 году, по которому предусмотрена подготовка поликомпетентного бакалавра с формированием универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Среди многообразия перечисленных компетенций только три из них формируются в области пожарной безопасности в рамках преподавания специализированной дисциплины «Основы пожарной безопасности»:

- УК-8 - способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций;
- ОПК-2 - способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий);
- ПК - 5 - способен к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности [4].

Основной блок понятий формируется в рамках данной дисциплины, на втором курсе обучения студентов. Однако учебный план подготовки бакалавров содержит широкий перечень дисциплин, в рамках которых можно поэтапно изучать аспекты пожарной безопасности, а значит качественно формировать пожарную грамотность и компетенции в данной области.

Знакомство с понятиями «пожар и пожарная безопасность» начинается на первом курсе в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», и параллельно в дисциплине «Правовое регулирование безопасности жизнедеятельности», где изучаются правовые аспекты регулирования в области пожарной безопасности, нормативно-правовые акты (Рисунок 2).

Во втором семестре предметы: «Теоретические основы безопасности жизнедеятельности» и «Основы здорового образа жизни», дают возможность познакомить обучающихся с более сложными понятиями: «пожарная опасность и угроза», «пожарный риск» и сформировать умения оказывать помощь при воздействии поражающих факторов пожара.

На втором курсе у бакалавров направленности (профиля) «География и Безопасность жизнедеятельности» в рамках дисциплины «Основы пожарной безопасности» формируется основной блок компетенций в данной области и качество их сформированности выясняется на экзамене.

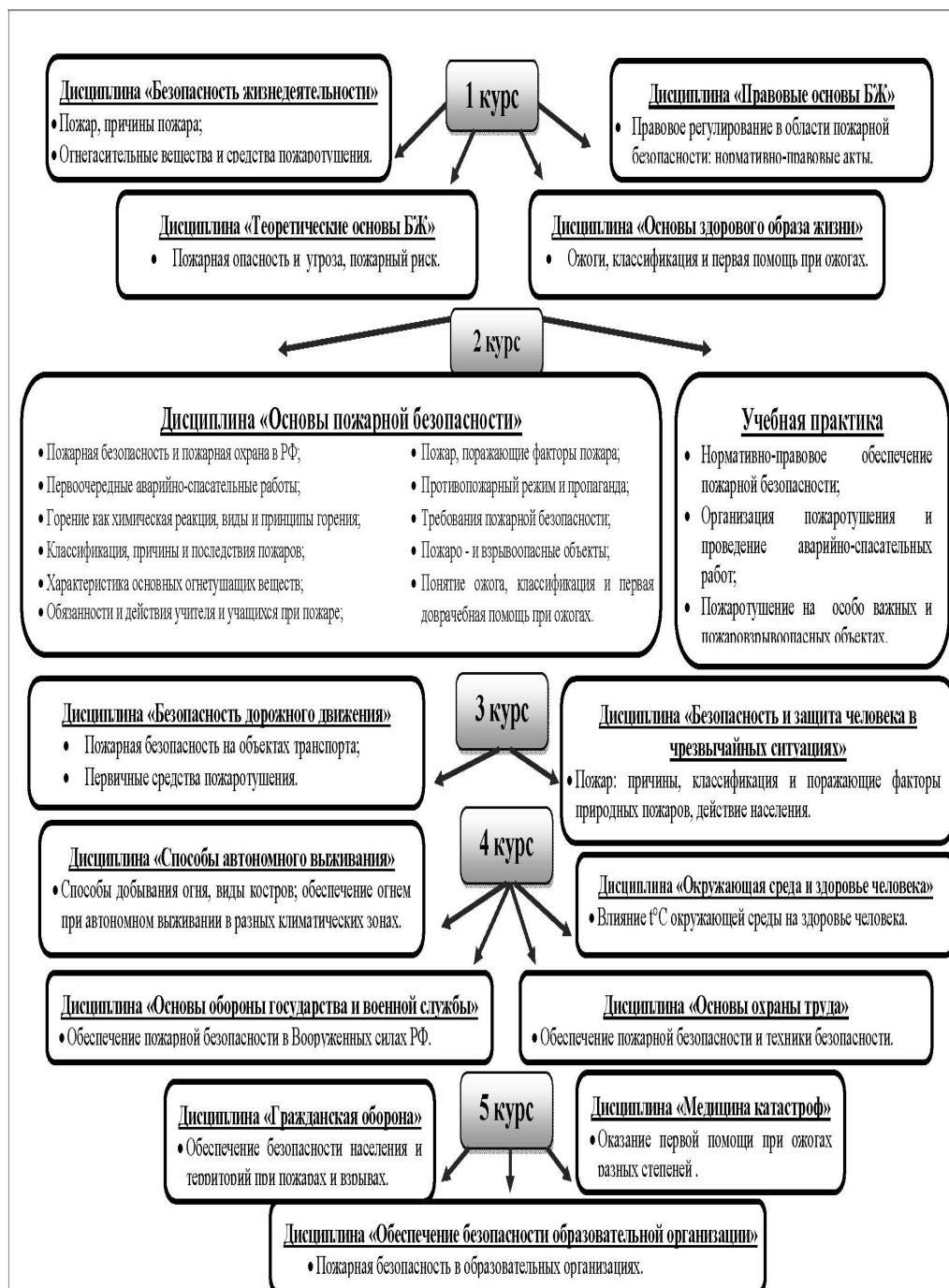


Рисунок 2. Система изучаемых понятий при формировании пожарной грамотности студентов педагогического вуза

Казалось бы, на этом завершается работа в этом направлении и проблемы пожарной безопасности актуализируются в дальнейшем при прохождении государственной итоговой аттестации и сдаче государственного экзамена. Однако, в ряд дисциплин учебного плана подготовки бакалавров так же включены аспекты формирования понятий в области пожарной грамотности, например: «Безопасность и защита в чрезвычайных ситуациях», «Безопасность дорожного движения», «Основы охраны труда», «Гражданская оборона», «Основы обороны государства и военной службы» (Рисунок 2).

Продолжением формирования пожарной грамотности студентов являются дисциплины по выбору, которые в полной мере учитывают профессиональную и региональную специфику, а также отличаются разнообразием. Благодаря чему, у студентов формируются компетенции в области оказания первой помощи пострадавшим при пожарах, это курс «Медицина катастроф».

Дисциплина «Способы автономного выживания» дает возможность сформировать понятия о способах защиты от пожаров в условиях природной среды. Предмет «Обеспечение безопасности образовательной организации» формирует представления о современных требованиях к системе обеспечения пожарной

безопасности в образовательных организациях и защите педагогического коллектива и обучающихся от пожаров (Рисунок 2).

Особое внимание при обучении бакалавров уделяется отработке практических навыков на лабораторных и практических занятиях, а также при проведении всех видов практик. Среди всего многообразия практик, имеющих в учебном плане, особое значение для формирования пожарной грамотности имеет учебная практика. В ходе практики студенты знакомятся с деятельностью Главного управления МЧС России по Омской области, в частности «Управления организации пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ». В ходе данной практики студенты изучают:

- нормативно-правовую документацию в области пожарной безопасности;
- специфику организации пожаротушения и проведения аварийно-спасательных работ;
- специфику тушения пожаров на пожароопасных и взрывоопасных предприятиях, расположенных в Омской области;

– внедрение новых технологий в области тушения пожаров;

– организацию участия подразделений Федеральной противопожарной службы МЧС РФ в ликвидации последствий дорожно-транспортных происшествий;

– особенности применения сил и средств ФПС Главного управления МЧС России по Омской области в мирное время и при ведении военных действий, а также вследствие чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера [1].

При прохождении практики в структурах МЧС студенты посещают музей пожарной охраны, отрабатывают навыки пожаротушения в рамках проведения игры «Юный пожарный», которая проводится в местных гарнизонах пожарной охраны.

Выводы. Таким образом, при анализе системы подготовки бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «География и Безопасность жизнедеятельности» ОмГПУ было выявлено, что формирование у студентов пожарной грамотности происходит систематично, задействуются большинство дисциплин подготовки, а не только сам профильный предмет. Пожарная грамотность представлена четырьмя компонентами - мотивационным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным, которые объединяют между собой грамотность и компетентность студента в области пожарной безопасности.

Дисциплины, способствующие формированию и развитию компетенций в области пожарной безопасности расположены логично, по мере усложнения понятийного аппарата и содержания. Необходимо отметить, что компетенции, формируемые при изучении пожарной безопасности дублируются практически во всех специализированных курсах профиля «География и Безопасность жизнедеятельности», что дает возможность усовершенствовать полученные знания, актуализировать их согласно меняющейся обстановке и развивать культуру безопасного поведения личности в области пожарной безопасности.

Литература:

1. Главное управление МЧС России по Омской области – URL: <http://55.mchs.gov.ru/folder/488706> (дата обращения 14.07.2019)
2. Корчагин А.С., Москалец Ю.В., Корчагина Т.А. Формирование пожарной грамотности студентов педагогического вуза // Материалы V Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы естествознания и естественно-научного образования». Омск: изд-во ОмГПУ, 2017. С. 237-241.
3. Косолапова Л.А., Гаманенко Н.П. Готовность педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности как педагогическая проблема // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN517.pdf> (дата обращения 4.07.2019)
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования - URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения 24.06.2019)

Педагогика

УДК: 316.454.5

кандидат педагогических наук, доцент Красноперева Нина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ЛЕСНОГО ДЕЛА К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В настоящее время особую значимость приобретает подготовка будущего бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Перед современным профессиональным образованием стоит задача формирования у обучающихся компетенций, предусматривающих умение устанавливать контакты с другими людьми, организовывать взаимодействие, адекватно вести себя в обществе. Развитие у студентов способности построения эффективной коммуникации в различных ситуациях взаимодействия, расширения профессиональных контактов, продуктивной работы в команде, требует пристального внимания педагогов высшей школы.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникация, социальное взаимодействие, способности, общение, принятие, студент, бакалавр.

Annotation. Now the special importance is gained by training of future bachelor for social interaction in the professional sphere. Modern professional education is faced by a problem of formation at the studying competences providing ability to come into contacts with other people, to organize interaction to behave adequately in society. students development of ability to creation of effective communication in various situations of interaction, expansion of professional contacts, productive work in team, requires close attention of teachers in the higher school.

Keywords: competence, competence, communication, social interaction, abilities, communication, acceptance, student, bachelor.

Введение. Подготовка инженерно-технических кадров со стороны государства уделяется большое внимание, что предъявляет особые требования к профессиональному обучению бакалавра, воспитанию

человека и гражданина, интегрированного в современное общество, способного быть конкурентоспособным на рынке труда, нацеленного на успешную самореализацию в профессиональной сфере. Нужна такая личность специалиста, которая проявит социальную активность, будет комфортно чувствовать себя в условиях профессиональной деятельности и социального взаимодействия.

Ведущая роль в профессиональной подготовке и профессиональном становлении будущего бакалавра принадлежит высшей школе. В процессе обучения студента в вузе осуществляется освоение системы компетенций, формирование положительного отношения, склонности и интереса к будущей профессии как основы профессиональной компетентности [2].

В научной литературе обсуждается содержание понятия «компетенция». Ученые сходятся в мнении, что компетенция основывается на приобретенных навыках, знаниях и опыте, которые обеспечивают способности для выполнения поставленной задачи или осуществления определенной деятельности.

Подготовка современного высококвалифицированного специалиста лесной отрасли также требует особого подхода и тщательного изучения особенностей профессиональной деятельности. Совокупность и структура компетенций будущего бакалавра лесного дела определяются в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++), утвержденного приказом Минобрнауки 26.07.2017г. №706.

Изложение основного материала статьи. Для обучающихся по направлению подготовки 35.03.01 Лесное дело определен комплекс общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций. Особо выделены категории универсальных компетенций (это системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, безопасность жизнедеятельности), предусматривающие развитие способности будущего бакалавра осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, определять круг задач в рамках поставленных целей, реализовывать свою роль в команде, осуществлять деловую коммуникацию, воспринимать межкультурное разнообразие общества, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, поддерживать безопасные условия жизнедеятельности [1].

Данные компетенции можно отнести к категории социальных компетенций, поскольку отражают социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в коллективе. Социальная компетенция означает способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми, конструктивно взаимодействовать, поддерживать общение, оценивать условия коммуникации; наличие знания особенностей поведения окружающих людей, умение общаться с конкретными субъектами (адресная коммуникация), вступать в контакт, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [5].

Коммуникация выступает смысловым аспектом социального взаимодействия; эти действия сознательно ориентированы на смысловое восприятие их другими людьми. Основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности в процессе взаимодействия. Взаимодействие – это та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность [4].

Анализ особенностей профессиональной деятельности бакалавра лесного дела показал, что современный бакалавр должен осуществлять профессиональную деятельность не только в области образования и науки (научные исследования лесных и урбоэкосистем различного уровня), лесного хозяйства и охоты (планирование и осуществление охраны, защиты и воспроизводства лесов), решать задачи проектного, организационно-управленческого, научно-исследовательского и производственно-технологического типов, но и знать принципы и закономерности командной работы, особенности функционирования профессионального коллектива; уметь организовывать систему взаимоотношений в коллективе (в команде), способствующую формированию благоприятных межличностных отношений, эффективному выполнению задач профессиональной деятельности, результативному выполнению руководящих и исполнительских функций; владеть приемами взаимодействия с сотрудниками, навыками совместной работы и взаимодействия.

Способность работать в коллективе, выполнять командную работу, проявлять лидерство, выстраивать эффективную коммуникацию предполагает наличие социальной компетенции как интегрального качества, обеспечивающего высокий уровень социальной активности, позитивное влияние на межличностные отношения в профессиональном взаимодействии.

Бакалавру лесного дела необходимо осознавать социальную значимость своей будущей профессии; обладать способностью к сотрудничеству и кооперации с сотоварищами; организовывать групповую и коллективную деятельность, руководить людьми и подчиняться, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность, творческие способности членов группы; уметь использовать навыки публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, осуществлять некоторые виды делового общения, проявлять готовность к позитивному, доброжелательному стилю общения, созданию социально и психологически благоприятной среды в коллективе; критически оценивать свои действия и поступки, учиться на собственном опыте и опыте других; умение конструктивно реагировать на критику в свой адрес, применять методы регуляции собственной деятельности [1; 3].

Закономерно встает вопрос о готовности студентов, будущих бакалавров лесного дела, к социальному взаимодействию, что позволяет обозначить цель данного исследования: оценить уровень проявления данной готовности (активно-созидательный, формально-исполнительский, утилитарно-прагматичный).

Для этого определен оценочно-диагностический пакет методик. Охарактеризовать уровень потребности личности в социальном взаимодействии и принятии других позволяют диагностика базовых потребностей личности в познании социального взаимодействия и диагностика принятия других (по шкале Фейя). Изучить уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей позволяют диагностика потребности личности в совместной деятельности и общении (модификация методики О.П. Елисеева) и диагностика коммуникативных и организаторских склонностей личности в социальном взаимодействии (модификация методики Н.П. Фетискина) [3].

В исследовании приняли участие студенты института Лесных технологий Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, обучающиеся по направлению подготовки 35.03.01 Лесное дело, в количестве 125 человек (таблица 1).

Диагностика базовых потребностей личности в познании социального взаимодействия выявила следующее:

- 16,67% студентов характеризует предприимчивость и инициативность в социальном взаимодействии: они стремятся к построению результативного взаимодействия с другими, созиданию комфортного климата в группе и коллективе, интересуются особенностями ролевого взаимодействия в деловом общении, а также ориентированы на поиск способов организации совместной деятельности (это активно-созидательный уровень проявления изучаемой потребности).

- У 83,33% студентов выражено ситуативное проявление активности в социальном взаимодействии и ориентация на рекомендации другого значимого лица: они стремятся к построению результативного взаимодействия с другими, созиданию комфортного климата в группе и коллективе, ориентируются на достижение общей цели и ищут способы организации совместной деятельности и активности, урегулирования споров и конфликтов, но только после указаний и советов других лиц, проявляют интерес к ролевому взаимодействию в деловом общении если требуется (это формально-исполнительский уровень изучаемой потребности).

- Отсутствие проявления активности, инициативности и действенности, стремления к достижению общей цели, практический интерес и личный расчет, выгодный с позиции собственных интересов, примитивный и узкопрактический подход к взаимодействию (утилитарно-прагматичный уровень) не выявлен.

Диагностика принятия других (по шкале Фейя) показала, что высокий показатель принятия других не обнаружен; более половины студентов имеют тенденцию к среднему показателю принятия других (68,75%); низкий показатель принятия других выявлен у 31,25% опрошенных.

Диагностика потребности личности в совместной деятельности и общении показала, что 39 % студентов проявляют активную потребность во взаимодействии с другими, инициативу в совместной деятельности, заметное желание быть и общаться с окружающими людьми, дружелюбие и коммуникабельность по отношению к другим. Ситуативное проявление потребности во взаимодействии с другими, если это требуется со стороны характерно для 54,5 % опрошенных. У 6,5 % студентов выявлено отсутствие проявления потребности во взаимодействии с другими, инициативы в совместной деятельности и активности, демонстрирование нежелания быть и общаться с окружающими людьми либо взаимодействие только по индивидуальной необходимости, недостаток дружелюбия и коммуникабельности по отношению к другим, либо проявлением этого лишь в личностно-значимых ситуациях.

Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей личности в социальном взаимодействии выявила следующее:

- 44,1 % опрошенных продемонстрировали коммуникативные и организаторские склонности и сформированную потребность в коммуникативной и организаторской деятельности. Они быстро ориентируются в трудных ситуациях, находят друзей, непринужденно ведут себя в новом коллективе и стремятся расширить круг своих знакомых. Помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать самостоятельные решения в трудных, нестандартных ситуациях. Отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений. Любят организовывать игры, различные мероприятия. Настойчивы и одержимы в деятельности.

- 49,4 % студентов стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое, умеют сориентироваться в трудной ситуации, но по требованию обстоятельств, не проявляют инициативу, а руководствуются указаниями или рекомендациями значимого лица; предпочитают проводить время наедине с собой.

- 6,5 % испытуемых не стремятся к общению, в новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми, устанавливают их только в личностно-значимых ситуациях. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. Потенциал их склонностей очень избирателен и ситуативен, с расчетом на получение личной пользы.

Таблица 1

Характеристика проявления готовности будущего бакалавра лесного дела к социальному взаимодействию

№	Уровень проявления готовности будущего бакалавра лесного дела к социальному взаимодействию	Диагностика базовых потребностей личности в познании социального взаимодействия (%)	Диагностика принятия других (по шкале Фейя) (%)	Диагностика потребности личности в совместной деятельности и общении (%)	Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей личности в социальном взаимодействии (%)
1	Активно-созидательный (высокий)	16,67	0	39	44,1
2	Формально-исполнительский (средний)	83,33	68,75	54,5	49,4
3	Утилитарно-прагматический (низкий)	0	31,25	6,5	6,5

Выводы. Таким образом, результаты диагностического среза свидетельствуют о наличии потребности студентов в активном социальном взаимодействии, достаточно высоком уровне проявления готовности будущего бакалавра лесного дела к социальному взаимодействию, значимой потребности в совместной деятельности и общении и развитых коммуникативных и организаторских склонностях.

Однако значительная часть студентов проявляет ситуативную потребность во взаимодействии с другими, если это требуется. Потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью и зависит от других. Трудности в установлении контактов с другими испытывает незначительное количество опрошенных, что вполне исправимо при определенной психолого-педагогической поддержке.

Поэтому требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию изучаемых качеств, чтобы активизировать потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, взаимодействии с другими, желание общаться с окружающими людьми. Студентам необходима педагогическая поддержка в виде комплекса воспитательных мероприятий (научных, культурных, спортивных и т.д.), предоставляющих возможность активного участия и обогащения опыта межличностного взаимодействия и принятия других.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.01 Лесное дело. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/350301_B_3_18082017.pdf
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебник. – М.: Издат. Центр «Академия», 2013. – 416 с.
3. Ковчина Н.В., Игнатова В.В. Социальная психология. Социальное взаимодействие в профессиональной сфере: сб. заданий, упражнений, ситуаций. – Красноярск: СибГТУ, 2015. – 81 с.
4. Красноперова Н.А., Игнатова В.В. Психология общения: межличностные отношения и взаимодействие. Учебное пособие. – Красноярск: СибГУ, 2018. – 92 с. Режим доступа: http://library3knew/pdf/izdv/izdv_sibgtu/Krasnoperova_Psikhologiya_2019.pdf
5. Социальные компетенции: понятие, определение, формирование социальных навыков и правила взаимодействия. Режим доступа: <http://fb.ru/article/411193/sotsialnye-kompetentsii-ponyatie-opredelenie-formirovanie-sotsialnykh-navykov-i-pravila-vzaimodeystviya>

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрантка Кадиленко Наталья Сергеевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИКТ-ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье обосновываются дидактические возможности различных ИКТ-инструментов для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды. Приведены примеры использования конструкторов интерактивных упражнений и уроков, сервисов для создания интерактивных рабочих листов, сервисов для организации совместной деятельности и коммуникации.

Ключевые слова: смешанное обучение, предметная цифровая среда, ИКТ-инструменты, сервисы Веб 2.0.

Annotation. The article substantiates the didactic capabilities of various ICT tools for implementing blended learning in the context of a subject digital environment. Examples of using designers of interactive exercises and lessons, services for creating interactive worksheets, services for organizing mutual work and communication are given.

Keywords: blended learning, subject digital environment, ICT tools, Web 2.0 services.

Введение. В мае 2018 Президент РФ В.В. Путин подписал указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [15]. Разработка национального проекта «Образование» – одна из задач, поставленных Президентом. Среди целей проекта – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

В цифровой среде школы педагоги формируют свои предметные цифровые среды, подбирая необходимые цифровые инструменты для размещения учебного контента, взаимодействия с обучающимися, проведения формирующего и итогового оценивания. Одной из целей создания предметной цифровой среды может стать организация смешанного обучения.

Смешанное обучение (blended learning) – это образовательная технология, совмещающая обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением, предполагающая элементы самостоятельного контроля обучающимся пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1]. Среди различных моделей смешанного обучения выделяют «перевернутое обучение» [8, 9, 10, 12], смена рабочих зон» [4, 5], «автономная группа» [13], «индивидуальная траектория».

Авторы публикаций по смешанному обучению подчеркивают, что при организации такого обучения перед педагогом встают две основные проблемы: «Как обеспечить обучающихся качественными электронными ресурсами?», «Как организовать учебную деятельность в классе?».

Сегодня в сети Интернет можно найти достаточно большое количество сервисов для создания целых интерактивных уроков, отдельных интерактивных заданий. Учитель может использовать электронные формы учебников, различные цифровые образовательные ресурсы. Задача грамотного использования этих ресурсов, отбора и структурирования материала для предоставления обучающимся в рамках моделей смешанного обучения, разработка методических подходов для внедрения смешанного обучения в учебный процесс является актуальной для педагогического сообщества.

В статье рассматриваются возможности использования некоторых ИКТ-инструментов для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды.

Изложение основного материала статьи. Преимущества и особенности использования различных моделей смешанного обучения подробно рассматриваются в книге [1].

Неотъемлемая и очень важная составляющая смешанного обучения – использование цифровых образовательных ресурсов. Т.В. Долгова в [2] подчеркивает, что цифровые ресурсы приобретают совершенно новые дидактические свойства:

- разнообразие форм представления учебной информации и мультимедийность;
- избыточность, разноуровневость и, как следствие, вариативность;
- интерактивность;
- гибкость и адаптивность.

Одновременно в цифровых образовательных ресурсах могут быть сохранены такие традиционные свойства как научность, наглядность, структурированность и системное изложение учебного материала.

При реализации смешанного обучения возможно использование разнообразных типов цифровых образовательных ресурсов и онлайн-сервисов:

- систем управления обучением (LMS, например, Moodle, Edmodo и др.);
- цифровых коллекций учебных объектов (например, «Единая коллекция ЦОП» <http://school-collection.edu.ru/>);
- электронных форм учебников;
- виртуальных сред обучения (например, «ЯКласс» <https://www.yaklass.ru/>);
- учебных материалов Российской электронной школы <https://resh.edu.ru/> и Московской электронной школы <http://www.1-mok.ru/mesh/>;
- инструментов для создания и публикации контента и учебных объектов: конструкторов интерактивных заданий и тестов, интерактивных рабочих листов;
- инструментов для коммуникации и обратной связи: электронной почты, социальных сетей, сайта учителя, блога, школьных информационных систем типа Дневник.ру;
- инструментов для сотрудничества: сервисов совместного редактирования документов; сервисов управления проектами; облачных хранилищ; on-line досок; сервисов для совместного творчества; совместного хранения закладок, фото, видео и др.;
- инструментов планирования учебной деятельности (электронных журналов, органайзеров).

Возможности использования электронных форм учебников при смешанном обучении обсуждаются в [11]. Статьи [6, 7] посвящены использованию сетевых социальных сервисов при смешанном обучении.

Сегодня Интернет предлагает огромное количество различных сервисов, с помощью которых можно создавать практически любой контент: собственные сайты и блоги, фотоальбомы и видеоролики, интерактивные задания, дидактические игры, организовывать совместную работу, проводить тесты, опросы, осуществлять обратную связь.

Сегодня многие учителя используют Learningapps.org (<https://learningapps.org>) – конструктор интерактивных упражнений, в котором они могут сами создавать задания для своих учеников. С помощью сервиса можно создавать викторины, кроссворды, задания на поиск соответствия, классификацию, установление хронологического порядка, подстановку пропущенных слов, нахождение ключевых слов на поле, заполненном буквами и т.д.

Некоторые авторские примеры интерактивных заданий: кроссворд по теме «Интернет» (<https://learningapps.org/display?v=pq9kyvwdt17>), задание на установление соответствия «Поколения ЭВМ» (<https://learningapps.org/display?v=p7bjzt4t170>), задание на сортировку «Интернет-сервисов» (<https://learningapps.org/display?v=p6n4430j517>).

Эффективными инструментами для организации смешанного обучения являются интерактивные рабочие листы (ИРЛ). Интерактивный рабочий лист – электронный ресурс, созданный учителем для самостоятельной работы ученика на уроке или в качестве домашнего задания. Создавать интерактивные рабочие листы можно с использованием документов совместного редактирования или сервисов, специально предназначенных для создания ИРЛ.

Отличные возможности по созданию интерактивных рабочих листов имеются у Google-форм. В них можно встраивать изображения и видеоролики, к которым добавлять вопросы и задания. Для создания интерактивных рабочих листов имеется очень полезный сервис <https://app.wizer.me>. Примеры авторских ИРЛ по информатике представлены в статье [9], по технологии – в статье [10]. Небольшой каталог интерактивных рабочих листов, созданных нижегородскими педагогами, размещен по адресу: <https://clck.ru/HRwVQ>.

При смешанном обучении очень важным является организация сетевой коммуникации. Для такой коммуникации могут использоваться сайты, блоги, электронная почта, форумы, мессенджеры, социальные сети и пр. Каждый из способов связи имеет свои преимущества и недостатки, поэтому в арсенале учителя должен быть выбор средств коммуникации, обеспечивающих синхронное/асинхронное приватное/публичное общение (в зависимости от решаемой задачи). Например, могут применяться скайп, электронная почта, форумы, мессенджеры.

Говоря о сетевой коммуникации, следует иметь в виду не только сетевое общение, но и совместную продуктивную деятельность (создание коллективных информационных продуктов, совместную работу в документах, организацию совместных информационных хранилищ и т.п.).

В таблице приведены социальные сервисы Веб 2.0, которые могут быть полезными при организации совместной деятельности в рамках смешанного обучения.

Социальный сервис	Примеры сервисов	Использование для совместной деятельности
Создание совместных гипертекстовых материалов	http://letopisi.ru https://sites.google.com/	• планирование деятельности • сбор информации • совместное написание статей, эссе и др. творческих работ • публикация и обсуждение работ • обсуждение, аннотирование, рецензирование статей
Совместная работа над документами (текст, электронные таблицы, календарь, рисунки и др.)	https://docs.google.com/document https://docs.google.com/spreadsheets https://onedrive.live.com	• сбор информации • совместное написание рецензий, аннотаций, статей • ведение календарей • «мозговые штурмы» • интерактивные рабочие листы
Размещение фотографий	http://www.panoramio.com http://foto.mail.ru/ http://www.flickr.com/ https://fotki.yandex.ru http://foto.rambler.ru	• хранилище учебных материалов, архивов фотографий, творческих работ • решение классификационных задач (добавление к фотографии описания и ключевых слов, организация поиска) • фото- отчеты
Карты знаний, ленты времени, схемы, инфографика, облака слов и другие средства визуализации	https://bubbl.us/ http://www.mindmeister.com/ http://www.mind42.com/ http://www.timerime.com http://www.classtools.net http://www.wordle.net/ https://piktochart.com	• проведение «мозговых штурмов» • планирование деятельности • совместные презентации • анализ проблем • рефлексия в учебной деятельности • визуализация • задания на развитие критического мышления
Видеосервисы	http://www.youtube.com http://rutube.ru/ http://video.mail.ru/ http://vision.rambler.ru	• запись, редактирование и публикация «видео экскурсий» • видеоролики с результатами исследований
Блоги	http://www.blogger.com http://rusedu.net http://www.wordpress.com https://mailblog.mail.ru/	• размещение контента • рефлексия • обсуждение идей
on-line презентации	http://prezi.com/ http://docs.google.com http://www.calameo.com https://slides.com/	• совместное обсуждение идей • презентация результатов учебной деятельности
Интерактивные on-line доски	http://wikiwall.ru/ http://www.twiddla.com http://www.scribblar.com	• проведение «мозговых штурмов» • создание совместных творческих работ • интерактивные газеты • совместная рефлексия
on-line календари, доски задач и т.п.	https://www.google.com/calendar https://trello.com https://www.kanbanchi.com/	мониторинг результативности деятельности (например, в ходе учебного исследования или проектной деятельности) и др.
Совместное хранение закладок	http://www.bobrdobr.ru http://delicious.com http://memori.ru/	совместный подбор коллекции закладок-ссылок на Интернет-ресурсы для учебной деятельности
Социальные сети	https://plus.google.com http://vk.com/ http://ok.ru/ https://moikrug.ru/	объединение в группы для совместной учебной деятельности

Описание сервисов, приведенных в таблице, инструкции по работе с ними можно найти в учебно-методическом пособии «Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов» [3]. Также там можно найти большое количество примеров использования этих сервисов для формирования познавательных, регулятивных универсальных учебных действий, а также коммуникативных УУД, на формирование которых, в первую очередь, направлены сервисы из таблицы.

В качестве примера рассмотрим использование для смешанного обучения предметной цифровой среды по математике, формируемой Кадиленко Н.С., учителем лицея-интернат «Центр одаренных детей» г. Н. Новгорода, магистрантки Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина. Для организации зонального обучения математике в десятых классах автор создала персональный сайт, где размещен необходимый учебный контент, маршрутные листы прохождения зон, различные инструкции и памятки. Также учебный контент размещен в системе дистанционного обучения лицея Moodle. Для организации компьютерной зоны автор использует интерактивную образовательную on-line платформу «Учи.ру» (<https://uchi.ru>).

Выводы. В настоящей статье рассмотрены дидактические возможности некоторых ИКТ-инструментов для организации смешанного обучения. Отличными возможностями для реализации различных моделей смешанного обучения обладают конструкторы интерактивных упражнений и уроков, сервисы для создания

дидактических игр, тестов, опросов, сервисы для организации совместной деятельности и коммуникации, получения обратной связи.

В смешанной учебной среде обучение онлайн дополняет и поддерживает аудиторную учебную работу. Авторы статьи [14] подчеркивают, что смешанное обучение часто позволяет обучающимся контролировать время, место, путь или темпы обучения. В некоторых смешанных моделях обучения обучающиеся проводят часть своего личного времени с учителем в большой группе, часть – лицом к лицу с учителем или преподавателем в небольшой группе и некоторое время обучения со сверстниками. Смешанное обучение часто выигрывает от реконфигурации физического пространства для обучения, чтобы облегчить учебную деятельность, предоставляя множество обучающих зон с технологией, оптимизированных для сотрудничества, неформального обучения и индивидуально ориентированного обучения.

Литература:

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди. 2016. 280 с.
2. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Информационно-публицистический образовательный журнал «Интерактивное образование». [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/GQXen> (дата обращения 20.07.2019).
3. Каянина Т.И., Клепиков В.Б., Круподерова Е.П., Пономарева Е.И., Степанова С.Ю. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: НИРО. 2018.
4. Краснов С.В. Использование технологии «зональное обучение» на уроках обществознания как способ осуществления индивидуализации обучения // Цифровая педагогика в системе современного образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Нижний Новгород. 2018. С. 50-54.
5. Криволапова И.В. Возможности смешанного обучения для организации практической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС // Вестник Тамбовского университета. 2015. Т. 20, вып. 5, с. 1217-1221.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-сервисы для построения персональной цифровой среды современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 176-179.
7. Круподерова Е.П., Белова Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 226-229.
8. Круподерова Е.П., Глинов М.М. ИКТ-инструменты для перевернутого обучения / В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Мининский университет. 2017. С. 119-123.
9. Круподерова Е.П., Камзолова Л.А., Пахомова И.В. Использование модели «перевернутое обучение» на уроках информатики // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 140-144.
10. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Использование образовательной модели «перевернутое обучение» на уроках технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 177-181.
11. Лескина И.Н. Особенности интеграции электронной формы учебников в информационно-образовательную среду образовательной организации Нижегородской области // Нижегородское образование. Н. Новгород, 2017. № 1. С. 104-110.
12. Логинова А.В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» // Молодой ученый. 2015. №9. С. 1114-1119.
13. Нечитайлова Е.В. Технология смешанного обучения: инклюзивное образование на основе модели «Автономная группа» // Химия в школе. 2015. №2. С. 10-15.
14. Толстопятых Л.Е., Юдкина Л.И., Акинина Н.А., Дровникова Н.А. Смешанное обучение при работе с одаренными детьми как инновационная педагогическая технология // Молодой ученый. 2017. №47. С. 234-236.
15. Указ Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]: URL: <http://kremlin.ru/acts/news/57425>.

Педагогика

УДК:37.06

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей структуры профессионального самоопределения бакалавров, представлены результаты эмпирического исследования качественных и количественных характеристик мотивации и ценностных ориентаций в карьере как ведущих компонентов самоопределения.

Ключевые слова: деятельность, мотивация, самоопределение, структура самоопределения.

Annotation. This study examined the peculiarities of the structure of professional self-determination bachelors, presents the results of an empirical study of qualitative and quantitative characteristics of motivation and value orientations in the career as the leading component of self-determination.

Keywords: activities, motivation, self-determination, self-determination structure.

Введение. Проблема профессионального самоопределения обучаемых остается одной из наиболее актуальных в современной педагогической и психологической теории и практике. В свое время Б.Г. Ананьев, утверждал, что принятие профессии создает специфическую ситуацию «включения» человека в систему требований и ценностей данной профессии, которые по мере становления профессионала трансформируются с появлением новых компонентов, требующих развития.

Профессиональное развитие начинается на стадии профессиональной подготовки обучаемых, но не заканчивается и с началом самостоятельной профессиональной деятельности. В частности, на данном этапе может произойти перестройка отношения человека к профессии, смена детерминант профессионального развития, переход от механизмов адаптации к профессиональной деятельности в ее нормативных рамках, к процессу изменения ее содержания, формы и условий.

Под профессиональным самоопределением мы будем понимать одну из форм личностного самоопределения, связанную с формированием компонентов психологической системы профессионального становления и реализации личности, на основе познания/самопознания и оценки / самооценки социальных и профессиональных требований, условий профессионализации и индивидуальных возможностей субъекта труда (Е.М. Борисова, В.Д. Шадриков, Ю.П. Поваренков).

Проблема профессионального самоопределения рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, Н.С. Пряжниковой, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова и др.

Факторы, влияющие на успешность процесса профессионального самоопределения, описаны Е.А. Климовым, С.Н. Чистяковой, А.К. Марковой, И.С. Коном, И.Д. Чечель, и др.

На ценностно-смысловую природу профессионального самоопределения указывают Л.И. Божович, С.С. Гриншпун, Н.С. Пряжников, Т.В. Снегирёва, М.Р. Гинзбург, С.Н. Чистякова и др.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное самоопределение с точки зрения и позиций системогенетического подхода является психологической системой деятельности и может быть описано на трех основных уровнях: ценностно-мотивационном, структурно-операционном и структурно-функциональном. На ценностно-мотивационном уровне профессиональное самоопределение рассматривается как особая форма активности личности; анализируются формирование и реализация ее целей и планов; раскрывается содержание информационной основы, этапов принятия решения, а также способы контроля и регуляции процесса и результатов профессионального самоопределения. Структурно-операциональный уровень включает процесс планирования средств и способов достижения целей профессионального самоопределения. На третьем, структурно-функциональном уровне, анализируются профессионально важные качества (далее - ПВК) обучаемого, которые обеспечивают процесс профессионального самоопределения, влияют на его эффективность и адекватность.

В работах Ю.П. Поваренкова дается характеристика процессуальной и результативной сторонам профессионального самоопределения. По мнению автора [5], процессуальная сторона заключается в целеобразовании, планировании, формировании информационной основы и организации контроля за процессом профессионального развития личности. В качестве результативной стороны профессионального самоопределения выступают цели, смыслы, планы, информационная основа профессионального становления субъекта труда, принимаемые им решения.

В исследованиях Е.М. Борисовой выделяются и обосновываются ведущие элементы психологической структуры профессионального самоопределения: мотивационная сфера личности, профессиональные способности, индивидуально-типологические особенности, самосознание личности и социальный статус [1].

О.В. Падалко [2] выделяет три ведущих компонента в структуре профессионального самоопределения, к которым относит когнитивный, эмоциональный и волевой (поведенческий) компоненты.

В практике профориентационной работы используется структура профессионального самоопределения, состоящая из трех компонентов – «надо», «хочу» и «могу», разработанная Е.А. Климовым и которая вытекает из представлений С.Л. Рубинштейна о психологической структуре личности. Дальнейшим развитием данного подхода являются концепции И.В. Кузнецовой и В.Ф. Сафина, в которых выделяются и конкретизируются компоненты структуры профессионального самоопределения.

В исследовании Н.В. Сорокиной [6] рассматривается структура мотивации профессионального самоопределения и выделяются следующие ее компоненты: потребность в профессиональной самореализации, интерес к определенным видам деятельности, мотивы профессионального самоопределения.

В работе А.В. Пашкевича описаны критерии, показатели и диагностический инструментарий, позволяющие оценить уровень сформированности профессионального самоопределения студентов бакалавриата. Представляют интерес [3] выделенные автором мотивационно-ценностный, информационно-содержательный и деятельностно-практический критерии и показатели их оценки, которые успешно использовались при проведении им педагогического эксперимента по формированию профессионального самоопределения студентов бакалавриата.

Подводя итог теоретического анализа, можно утверждать, что в науке сложились весьма разнообразные подходы к пониманию психологической структуры профессионального самоопределения. В зависимости от функций профессионального самоопределения, уровней его анализа выделяются и рассматриваются разные компоненты в его структуре. Однако остается актуальной и до конца не изученной проблема профессионального самоопределения в современной многоуровневой системе образования (бакалавриат-магистратура-аспирантура), в которой бакалавриат становится исходной ступенью обучения. На этой ступени, наряду с профессиональной подготовкой, уделяется большое внимание вопросам всестороннего развития личности, формированию общекультурных и общепрофессиональных компетенций, что позволяет обучаемым в дальнейшем на этом фундаменте развивать свой профессиональный потенциал, то есть задается исходная траектория профессионального самоопределения.

В данной работе представлены результаты эмпирического исследования качественных и количественных характеристик мотивации и ценностных ориентаций в карьере как ведущих компонентов профессионального

самоопределения личности. Эмпирическую базу исследования составили 75 студентов заочной формы обучения (бакалавриат) физико-технического института КГУ им. К.Э. Циолковского.

Для диагностики использовались следующие методики: 1) диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан); 2) методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Эллеса; 3) методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (методика диагностики ценностных ориентаций в карьере. Перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова).

Остановимся на анализе полученных результатов (методика А. Мехрабиана). На первом курсе выражена мотивация достижения ($Mx=121$; $Kv=8,46$), что проявляется в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в учебе. На втором курсе доминирует мотив избегания неудачи ($Mx=116,25$; $Kv=7,07$); это выражается в стремлении студентов меньше рисковать, избегать того вида деятельности, результат которой может привести к неудаче. На третьем курсе выражен мотив стремления к успеху ($Mx=132$; $Kv=11,24$). Это выражается в потребности самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение. Значимые отличия между 2 и 3 курсами по критерию Манна – Уитни для независимых выборок ($p \leq 0,001$). На четвертом курсе мотив стремления к успеху выражен в меньшей степени, чем на третьем курсе ($Mx=127,31$; $Kv=9,17$). Это можно объяснить тем, что идет адаптация студентов к новой для них учебно-профессиональной деятельности, в связи с чем меняются учебные требования и содержание обучения. На пятом курсе мотив стремления к успеху выражен еще в меньшей степени ($M=126,46$; $Kv=9,81$), что объясняется переходом на новый вид деятельности - профессиональный. С 1 по 5 курсы мотивация достижений значимо меняется $p \leq 0,004$ (критерий Краскалла-Уоллиса).

Обратимся к анализу полученных результатов (методика Т. Эллеса).

Из всех курсов только первый курс сильно мотивирован на успех ($Mx=18,46$, $Kv=21,15$) и имеет высокую готовность к риску. На втором курсе уровень мотивации к достижению успеха имеет средний уровень выраженности ($Mx=16,73$, $Kv=24,89$). Это выражается в недостаточном желании стремиться к успеху и быть лидером в своей группе. На третьем курсе уровень мотивации к достижению успеха также имеет средний уровень выраженности ($Mx=16,83$, $Kv=19,21$), что объясняется еще недостаточным принятием своей будущей профессиональной деятельности и соответственно недостаточной заинтересованностью в достижении высоких результатов. На четвертом курсе уровень мотивации к достижению успеха ($Mx=16,94$, $Kv=22,21$) немного повышается. Это связано с тем, что студенты начинают осознавать свою профессиональную деятельность и больше ей интересуются. На пятом курсе уровень мотивации к достижению успеха имеет умеренно высокую выраженность ($Mx=17,69$, $Kv=14,11$). Это объясняется тем, что студенты на пятом курсе начинают в полной мере заниматься своей профессиональной деятельностью и стремятся достичь каких-либо результатов в ней. Значимых различий в уровне мотивации к достижению успеха между курсами нет (критерий Краскалла-Уоллиса).

Обратимся к анализу полученных результатов (методика «Якоря карьеры» Э. Шейна). На первом курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют менеджмент ($Mx=36,4$, $Kv=28,86$) и интеграция стилей жизни ($Mx=34,4$, $Kv=15,25$). Таким образом, студенты 1 курса демонстрируют, что хотят быть мастерами своего дела и бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере. Однако они быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать их способности. Карьера ассоциируется с общим стилем жизни, уравнивая потребности человека, семьи и карьеры. Обучаемые хотят, чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам. На втором курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют интеграция стилей жизни ($Mx=36,4$, $Kv=16,11$) и автономия (независимость) ($Mx=31,26$, $Kv=16,01$). Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты испытывают трудности, связанные с установленными правилами; любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным путем. На третьем курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют служение ($Mx=33,75$, $Kv=20,49$) и менеджмент ($Mx=32,5$, $Kv=30,38$). Таким образом, студенты 3 курса демонстрируют, что они занимаются делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности: возможности для лидерства, высокий доход, повышенный уровень ответственности и вклад в успех своей организации. На четвертом курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют предпринимательство ($Mx=28,63$, $Kv=21,65$) и автономия (независимость) ($Mx=29,31$, $Kv=23,85$). Данные результаты свидетельствуют о том, что для обучаемых важнейшей задачей развития карьеры является получение возможности работать самостоятельно. Карьера для них – это, прежде всего, способ реализации свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнули их даже от внешне привлекательной вакансии. На пятом курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют интеграция стилей жизни ($Mx=30,61$, $Kv=29,89$) и служение ($Mx=30,3$, $Kv=24,11$). Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для обучаемых важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный стиль жизни и окружение. Для таких людей важно, чтобы все было сбалансировано – карьера, семья, личные интересы и т.п. Человек с такой ориентацией не будет работать в организации, которая не соответствует его целям и ценностям.

Между 1 и 2 курсом по показателям диагностики ценностных ориентаций в карьере значимых отличий не обнаружено. Между 2 и 3 курсом выявлены значимые отличия по показателю интеграция стилей жизни ($p < 0,05$). Между 3 и 4 курсом выявлены значимые отличия по показателям служение ($p < 0,05$) и вызов ($p < 0,01$). Между 4 и 5 курсом по показателям диагностики ценностных ориентаций в карьере значимых отличий не обнаружено (критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок).

Результаты корреляционного анализа переменных по всем трем методикам показали, что процессе обучения в вузе перестраивается структура профессионального самоопределения (мотивации и ценностных ориентаций как ее важнейших компонентов) с выделением ведущих элементов: на первом курсе – это стабильность работы и интеграция стилей жизни; к пятому курсу – это стабильность работы, автономия и служение. На младших курсах мотивация (мотивация достижения, мотивация достижения к успеху) значимо связана (положительной корреляционной связью средней силы, $p \leq 0,01$) с переменными «интеграция стилей жизни» и «служение», что показывает стремление обучаемых к гармонии между профессиональной сферой и

личной жизнью, и желанием воплощать в работе свои идеалы и ценности. На старших курсах мотивация значимо связана (положительной корреляционной связью средней силы, $p \leq 0,05$) с переменной «выбор», что свидетельствует о том, что обучаемые чувствуют себя преуспевающими, когда вовлечены в решение сложных профессиональных задач.

Выводы. Профессиональное самоопределение является сложной многоуровневой системой, важнейшими компонентами которой являются мотивация и ценностные ориентации обучаемого. Мотивация (мотивация достижения, мотивация достижения к успеху) на всех курсах значимо связана с компонентами ценностных ориентаций в карьере. К старшим курсам мотивация и ценностные ориентации обучаемых в структуре профессионального самоопределения значимо меняются, что может быть связано с осознанием специфики будущей профессии и тем, насколько обучаемый «видит» себя в ней.

Литература:

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение (Личност. аспект): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07: Москва, 1995. 411 с.
2. Падалко О.В. Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04.: Санкт-Петербург, 1998. 176 с.
3. Пашкевич А.В. Проектирование социально-педагогических условий профессионального самоопределения студентов бакалавриата: дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.08: Великий Новгород, 2013. 192 с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков // Звезды Ярославской психологии / Под ред. А.В. Козлова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ им. П.Г. Демидова. – 2000. – С. 195-218.
5. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // Идея системности в современной психологии. – М.: ПИ РАО. – 2005. – С. 260-285.
6. Сорокина Н.В. Формирование мотивации профессионального становления студентов средних специальных учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Тула, 2004. 231 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с: ил.
8. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебн. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. — М.: Логос, 1996. — 318 с.

Педагогика

УДК:378

преподаватель кафедры Куршев Альберт Хасанович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблемам выработки эффективных методов организации самостоятельной работы студентов и формированию творческой личности студента. Автор анализирует пути формирования и развитие способов мышления обучающегося. Рассматриваются вопросы, связанные с мотивацией, позволяющим сформировать потребность, побуждающую студента к познавательной деятельности, направленной на овладение элементами педагогической деятельности в их совокупности и взаимосвязи.

Ключевые слова: самообразование, мышление, самообразование, педагогическая деятельность, организация обучения.

Annotation. The article is devoted to the problems of developing effective methods of organization of independent work of students and the formation of the creative personality of the student. The author analyzes the ways of formation and development of ways of thinking of the student. The article deals with the issues related to motivation, which allows to form a need that encourages students to cognitive activity aimed at mastering the elements of pedagogical activity in their totality and interrelation.

Keywords: self-education, thinking, self-education, pedagogical activity, organization of training.

Введение. Перед высшей системой образования стоит проблема формирования творческой личности обучаемого. Одним из важнейших аспектов этой проблемы является развитие мышления при обучении.

Большинство неуспевающих учащихся отстают из-за пробелов в развитии мышления. В советской педагогике и психологии общепризнанно, что умственное развитие следует за обучением, обучение ведет за собой развитие учащихся. Развивается ли мышление без специального организации обучения? Да, развивается. Но успешнее эта работа идет у педагога, который проводит ее целенаправленно.

Мышление формируется, развивается в процессе обучения каждому предмету и не последнюю роль в развитии мышления играет обучение общегуманитарным дисциплинам. Функции педагога в связи с задачей развития мышления очень сложны [1]. Реализация развивающего обучения требует специальных знаний и умений педагога. Опыт показывает, что начинающий педагог не получает должной подготовки для обеспечения такого обучения и он нуждается в получении дополнительных знаний по данной проблеме.

Изложение основного материала статьи. Вопросами развития мышления не раз становились предметом спора ученых. И хотя эти вопросы взаимосвязаны с вопросами обучения и воспитания, мы считаем, что они нуждаются в более глубоком анализе.

Необходимо, прежде всего, решить следующие задачи:

- 1) выделить в педагогической психологии основные концепции развития учащихся в процессе обучения;
- 2) определить наиболее характерные работы для теоретического ознакомления с выделенными направлениями;
- 3) выделить умения, необходимых педагогу в организации деятельности учащихся по рассматриваемым направлениям;
- 4) проанализировать организацию обучения студентов выделенным умениям.

Проблема моделирования творческой деятельности человека далека от полного разрешения. Но в педагогической психологии разработан ряд прогрессивных теорий управления умственной деятельностью обучаемых, развитием их мышления [2].

При изучении проблемы формирования учебной работы и умственной деятельности следует обратить внимание на такие аспекты как:

- понятие о стихийных и управляемых интеллектуальных процессах;
- управление познавательной деятельностью учащихся через формирование приемов; различные пути формирования приемов (косвенные - через задачи и непосредственные - через создание предписаний);
- формирование общих интеллектуальных приемов и частных приемов по решению задач определенного типа; приемы эвристического и алгоритмического типа; теория поэтапного формирования умственных действий.

Совершенствование педагогической подготовки выпускников является актуальной проблемой, стоящей перед университетами в свете новых задач, выдвинутых жизнью. Под университетским образованием подразумевается не только глубокая подготовка студента по специальности, но и подготовка к творческой педагогической деятельности. Качественная педагогическая подготовка выпускников университета является важным фактором реализации идеи опережающего уровня развития высшей школы.

Выделяя структурные компоненты педагогической деятельности, выявляя особенности их функционирования и взаимосвязи, прогнозируя их развитие в ходе реализации учебного процесса, мы проанализировали возможности дисциплин учебного плана (включая дисциплины не педагогического цикла), позволяющие формировать у студентов педагогические знания, умения и навыки на протяжении всего периода обучения.

Необходимо подобрать и соответствующие предметы мотивообразования, позволяющие сформировать потребность, побуждающую студента к познавательной деятельности, направленной на овладение элементами педагогической деятельности в их совокупности и взаимосвязи [3].

Целенаправленное использование всех дисциплин учебного плана для раннего включения студентов в деятельность, адекватную профессиональной педагогической деятельности (или ее отдельным компонентам в зависимости от уровня подготовки студентов как в мотивационном плане, так и дидактическом), возможно лишь при условии широкого, постоянного и эффективного использования активных методов обучения и современных средств обучения.

Понимая под активными методами обучения организацию полноценной, полноструктурной и полно - компонентной творческой активности студентов, необходимо отметить, что применение их в различных формах учебных занятий имеет своим логическим продолжением активную самостоятельную деятельность студентов по овладению педагогическими знаниями, умениями и навыками в организованной в учебном процессе к профессиональной деятельности.

Рассмотрим возможности включения студентов в реальную конструктивную деятельность педагога. Это возможно уже с первого года обучения. Одним из методов, позволяющих это реализовать, является разработанный метод структурно-дидактических схем (СДС), дающий возможность с первых шагов обучения в вузе привлечь внимание студентов к структуре учебного материала, увидеть взаимосвязь и различия между наукой и учебным предметом, т.е. сделать зримым объективное содержание учебного материала, возможности его различной организации в зависимости от дидактических целей.

Различные типы структурно-дидактических схем (СДС изучения разделов физики, физических теорий, законов, величин и т.д.) позволяют параллельно с фундаментальными знаниями развивать у обучаемых осознание того, как человек приходит к знанию, к формулировке законов, теорий, что само по себе является необходимым звеном педагогической деятельности.

Использование структурно-дидактических схем разного уровня при изучении дисциплин общегуманитарных дисциплин, педагогики и других дают возможность подготовить студентов к самостоятельному анализу тем, составленных по одним и тем же темам курса высшей и средней школы при изучении методики преподавания, а затем и конструированию их в период педагогической практики.

Работа студентов по анализу, конструированию и использованию СДС, привлекательна для студентов, носит активный, творческий характер и по своей структуре может быть отнесена к активным методам обучения, организующим внутреннюю индивидуальную познавательную деятельность обучаемого. Использование СДС на лекциях, практических занятиях сочетается с работой студентов в рамках единого плана самостоятельной работы на весь период обучения. Эффективная работа со структурно-дидактическими схемами обеспечивается использованием технических средств обучения. Система заданий для самостоятельной работы студентов по реализации ими элементов педагогической деятельности в процессе обучения подразумевает широкое использование активных методов обучения [4] во всем их многообразии, включая элементы деловых игр.

В целом, можно выделить четыре основных типов самостоятельной деятельности студентов.

Первый тип самостоятельной работы студентов посвящена выработке умений выделять вопросы, на которые им требуется найти ответы в ходе самого процесса самообучения. На данном этапе они узнают объекты определенной области знаний.

Второй тип самостоятельной работы заключается в создании копии определенных знаний для решения задач. Студенты здесь должны суметь реконструировать полученную в ходе самостоятельной работы информацию и выбрать наиболее эффективные пути построения способов решения задач.

Третий тип посвящен формированию навыков, с помощью которых студент научится решать не типовые задачи. Проанализировав полученный формализованный опыт, студент переносит свои умения и знания для выполнения не типичных заданий. Он исследует незнакомые объекты и ситуации, вырабатывая новую для себя информацию.

Четвертый тип самостоятельной работы – создание условий для развития творческой составляющей обучаемого. На данном этапе он глубоко исследует изучаемые объекты и устанавливает совершенно новые связи и отношения изучаемого объекта.

Очень важно, не увеличивать объем самостоятельной работы студентов, но добиваться выполнения нового качественного подхода - нужно не только выполнить познавательные действия, но и обратить внимание на то, как выполняешь, почему именно так и нельзя ли выполнить иначе, качественнее и рациональнее.

Для успешной реализации самостоятельной работы студентов в рамках активных методов обучения кроме сформированного всеми возможными методами мотива деятельности, методически оправданной системы заданий необходима доведенная до полного осознания студентами оптимальная методика их самостоятельной работы, совершенствующаяся по мере развития самоанализа своих познавательных действий, постоянное наблюдение и своевременная помощь им в этой работе.

Необходимы условия, наиболее благоприятные для самостоятельной работы, обеспечивающие экономии времени и сил. И, наконец, реальный контроль конечного результата работы, неформальная оценка ее качества [5].

Так, например, для лучшей организации самостоятельной работы студентов при выполнении заданий по технике демонстрационного эксперимента (ТДЭ) необходимо разработать методические рекомендации по порядку подготовки к выполнению задания по ТДЭ и порядку отчета студента на зачетном занятии по ТДЭ. В основу этих рекомендаций необходимо положить операционный состав действий учителя физики при подготовке демонстрационного эксперимента к уроку, демонстрации на уроке, оценке качества эксперимента, его дидактической эффективности. Студенты после их использования будут убеждаться в том, что порядок их действий действительно является оптимальным, отражает опыт работы лучших учителей, экономит время при подготовке к выполнению заданий и их реализации. Повторение действий учителя при выполнении заданий в лабораторном практикуме позволяет студентам освоить этот вид деятельности учителя, а выступления с демонстрациями на зачетном занятии, взаимная оценка по соответствующей оценочной шкале приучают к самоконтролю и самооценке.

На основании анализа перечисленных видов задач можно выделить следующие умения, необходимые педагогу для создания проблемных ситуаций: ставить к одному и тому же условию задачи вопросы различной степени проблемности, переформулировать не проблемные вопросы в проблемные и, наоборот, использовать имеющиеся и составлять самостоятельно опережающие задачи, разбивать задачу на подзадачи, составлять задачи с неполными, избыточными и противоречивыми условиями, прогнозировать ошибки обучаемых. Перечисленные умения формируются с помощью специальных упражнений.

Очень важно суметь правильно определить объем учебной деятельности для студента и выработать эффективные методы его самостоятельной деятельности. Самостоятельная работа студента должна носить не только информативный характер, но и должна развивать творческий потенциал обучаемого. Со временем, навыки самостоятельной работы станут привычками и превратятся в естественную составляющую деятельности студента.

Безусловно, не следует забывать о личностных и психологических особенностях самого студента и учитывать их в ходе организации его самостоятельной работы. Самостоятельная работа студента может проходить как под контролем преподавателя в аудитории, так и в домашних условиях. Здесь, главное, суметь выработать у студента эффективные навыки получения и обработки необходимой информации.

Выводы. Успешность формирования у студентов педагогических знаний, умений и навыков зависит от степени сформированного мотива их познавательной деятельности, качества методического обеспечения учебного процесса, уровня организации самостоятельной познавательной деятельности студентов и их квази профессиональной педагогической деятельности в рамках процесса обучения. Одной из главных задач в свете этого является развитие у студентов потребности цели, разработка соответствующих планов для ее достижения, контроль за ходом выполнения этих планов и получение результатов.

Литература:

1. Ашырбекова А.С. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости и неуспеваемости студентов в процессе становления специалистами // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 7.
2. Гаврилова С.П. Технология интегративно-проектного обучения при формировании личности выпускника // Вестник Мордовского университета. 2009. № 2. С. 80-88.
3. Кучмезов Р.А. Категория "доверительные отношения" как философская и психолого-педагогическая проблема. // Kant. 2019. № 1 (30). С. 70-73.
4. Кучмезов Р.А. Педагогические основы повышения качества подготовки сотрудников МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 166-168.
5. Медведев И.Ф. Руководство самообразовательной деятельностью студентов с учетом ее специфики и структурных особенностей. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 138-148.
6. 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.
7. Уфукова О.Ю., Беженцева Т.Г., Колесникова М.В. О роли некоторых методов обучения в формировании личностных качеств студентов. // Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи. Материалы международной научно-практической конференции. 2014. С. 50-51.
8. Шепелевич Е.И., Максимова Т.В. Методы обучаемости, обучения и воспитания студентов в условиях информационного общества. // Actualscience. 2016. Т. 2. № 3. С. 23-24.

УДК 372.8

доктор физико-математических наук, доцент Кытманов Алексей Александрович

Институт космических и информационных технологий Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский Федеральный университет» (г. Красноярск);

старший преподаватель Лазарева Виктория Александровна

Институт космических и информационных технологий Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский Федеральный университет» (г. Красноярск)

РОЛЬ И МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ИНФОРМАЦИИ» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «КОМПЬЮТЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу образовательных стандартов по дисциплинам профессионального блока на примере дисциплины «Теория информации». В работе актуализируется необходимость разработки методики обучения данной дисциплине.

Ключевые слова: учебная дисциплина, теория информации, образовательные стандарты, методика преподавания.

Annotation. In the present article, we analyze certain educational standards for academic disciplines on the example of “Information Theory” course. We underline the necessity of redesigning teaching methodology for the mentioned course.

Keywords: Academic discipline, Information Theory, educational standards, teaching methods and techniques.

Введение. В современном мире все более актуальным становится термин «цифровизация». Процедура полной автоматизации процессов и этапов производства, от проектирования до результата и последующего обслуживания продукта, внедряется и в систему высшего образования.

Реформа цифровизации образования заключается в оснащении образовательных учреждений качественным программным обеспечением, например, информационными системами, позволяющими получать доступ к образовательным ресурсам, результатам современных научных исследований и разработок, электронным научным библиотекам на различных языках мира [1].

Дисциплины, которые осуществляют подготовку в измененных условиях, должны перестраиваться под новые требования. Возникает резонный вопрос о своевременной разработке новых методических указаний и систем, которые способствовали бы получению новых знаний, умений и формированию актуальных компетенций. Одной из дисциплин, выполняющих подобные функции, является «Теория информации».

«Теория информации» существует в США с середины XX века с момента появления основополагающей работы Клода Шеннона «Математическая теория связи» (1948 г.). В России она появилась в 60-х годах, после того, как А. Н. Колмогоровым был заложен математический фундамент теории информации в 1956 году. Изначально «Теория информации» рассматривалась только лишь как подраздел кибернетики – науки об общих законах получения, хранения, передачи и обработки информации (создатель Норберт Винер, 1940-е гг.).

Изложение основного материала статьи. В настоящее время «Теория информации» читается для ряда направлений подготовки, включая «Сетевое и системное администрирование», «Системное администрирование», «Системы радиосвязи», «Программное обеспечение информационных систем», «Построение сетей», «Автоматизированные системы обработки информации и управления», прочие специальности, связанные с передачей и обработкой информации. Особое место «Теория информации» занимает в образовательном процессе подготовки специалистов по защите информации. Согласно приказу Минобрнауки России от 12 сентября 2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования», это направление делится на 12 более узких специализаций. Для каждой из них данная дисциплина является базовой. Так, например, раздел «Помехоустойчивое кодирование» посвящен обеспечению целостности защищаемой информации, являющемуся одним из основных ее свойств.

Чтобы более детально проследить роль и место дисциплины «Теория информации» в образовательном процессе, мы обратились к анализу образовательных стандартов по одному из упомянутых выше направлений подготовки – «Компьютерная безопасность».

Федеральные государственные образовательные стандарты – это основные нормативно-правовые документы, регламентирующие подготовку обучающихся. Они представляют собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию» [2].

В высшем образовании образовательные стандарты первого поколения датируются 1993-1994 гг. Эти стандарты были «знаниевыми». В них требования к уровню подготовки выпускников разбивались на знания, умения и навыки. Преимущества данных стандартов в том, что они формировали четкое представление, чему должны учить в рамках той или иной специальности, что должны знать студенты по окончании обучения в ВУЗе. Однако, был и существенный недостаток. В данных стандартах не было и четкого понимания применения конкретных дисциплин в смежных предметах, а также в будущей профессиональной деятельности. На это не делалось акцентов. В образовательных учреждениях высшего образования в соответствии с данными стандартами всегда проверялись только лишь остаточные знания по предметам. А вот умения применять эти знания оставались «за бортом». Таким образом, выпадала важная в образовательном процессе часть – умение применять полученные знания.

В рамках обучения по специальности «Компьютерная безопасность» стандарт первого поколения отсутствует как таковой, но имеется стандарт второго поколения ГОС ВПО от 05.04.2000 г. По сравнению со стандартами первого поколения смежных специальностей можно сделать вывод, что принципиально подход к обучению по специальности не изменился. Стандарт второго поколения также «знаниевый», имеет все те же положительные стороны и недостатки. В нём четко сформулированы:

- объект профессиональной деятельности;
- виды профессиональной деятельности;
- дисциплины (федеральный компонент, национально-региональный (вузовский) компонент, по выбору студента (обязательные), факультативные (не обязательные));
- требования к уровню подготовки выпускника в ракурсе знаний, умений и навыков.

Даже представлены возможные первичные должности: специалист по защите информации, инженер по защите информации, а также аналогичные по выполняемым обязанностям должности, специфические для отдельных отраслей [3].

В рамках данного стандарта «Теория информации» отнесена к Федеральному компоненту цикла «Общие математические и естественнонаучные дисциплины». На её изучение отводится 100 часов.

Начиная с 2009 года, на территории Российской Федерации действуют образовательные стандарты третьего поколения ФГОС ВПО. Изменений образовательных стандартов потребовали происходящие на тот момент процессы интеграции страны в Болонский процесс, целью которого является создание единого европейского пространства высшего образования. Для специальности «Компьютерная безопасность» стандарт третьего поколения ФГОС ВПО утвержден 17.01.2011 г. [4]. Методологический анализ стандарта показал, что наряду со знаниями, умениями, навыками студент должен овладеть профессиональными компетенциями. Отличительная особенность данного стандарта от предыдущего – наличие компетенций (общекультурных, профессиональных, профессионально-специализированных) и четких связей между дисциплинами и формируемыми компетенциями. Согласно данному стандарту, «Теория информации» относится к «Математическому и естественнонаучному» циклу и формирует следующие профессиональные компетенции:

- способность готовить научно-технические отчеты, обзоры, публикации по результатам выполненных работ (ПК-17);
- способность разрабатывать математические модели безопасности защищаемых компьютерных систем (ПК-18);
- способность проводить обоснование и выбор рационального решения по уровню защищенности компьютерной системы с учетом заданных требований (ПК-19).

В рамках реализации основных положений Болонской конвенции просматривается еще одна отличительная особенность данного стандарта – введение кредитно-модульной системы обучения и измерение трудоемкости подготовки в зачетных единицах (з.е. - унифицированная единица измерения трудоемкости учебной нагрузки обучающегося, включающая в себя все виды его учебной деятельности, предусмотренные учебным планом (в том числе аудиторную и самостоятельную работу) [5]). В данном стандарте появляется важное требование (п. 7.4): в учебной программе каждой дисциплины (модуля) должны быть четко сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по ООП подготовки специалиста. При этом также в стандарте сохраняются и конкретизируются объекты профессиональной деятельности, расширяется перечень видов профессиональной деятельности (научно-исследовательская; проектная; контрольно-аналитическая; организационно-управленческая; эксплуатационная). В соответствии с данными видами профессиональной деятельности имеется четкое разграничение соответствующих профессиональных задач. Однако в отличие от стандарта 2-го поколения, не прописаны возможные занимаемые должности будущих выпускников. Это, с одной стороны, дает возможность трудоустройства по более широкому перечню вакансий и предоставляет большую вариативность для учебного заведения по формированию образовательных программ, с другой стороны, отсутствие конкретики не делает специалиста уникальным в какой-либо конкретной узконаправленной специализации. Компенсируется отсутствие четко сформулированных возможных занимаемых должностей наличием специализаций. Существенное преимущество данного стандарта – определение способности применять знания через компетенции. Недостатком данного стандарта автор считает четкую привязку формируемых компетенций к конкретным дисциплинам.

Данный недостаток был устранен в следующем поколении образовательных стандартов ФГОС ВО от 01.12.2016 г. [6]. Вступившим в силу 01.09.2013 г. новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» 273-ФЗ предусматривается формирование основ для дальнейшего развития системы образования, что, в свою очередь, потребовало актуализации образовательных стандартов.

Этой редакцией образовательного стандарта внедрены следующие нововведения:

- отсутствие привязки компетенций к дисциплинам, отсутствует в принципе перечень изучаемых дисциплин;
- отсутствие учебных циклов;
- формирование компетенций происходит по четырем группам: ОК - общекультурные компетенции, ОПК - общепрофессиональные компетенции, ПК - профессиональные компетенции, ПСК - профессионально-специализированные компетенции;
- помимо привычных форм обучения добавляется возможность применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии (п. 3.4), также использование сетевой формы (п. 3.5) (однако не допускается реализация программы специалитета с применением исключительно электронного обучения).

Что касается дисциплины «Теория информации», то её место обозначено в данном стандарте через формирование общепрофессиональных компетенций: ОПК-2, ОПК-10; а также профессиональных: ПК-5. Данные компетенции формируются в комплексе с другими дисциплинами, однако невозможны без изучения «Теории информации».

Формулировка объекта профессиональной деятельности, а также виды профессиональной деятельности в данном стандарте остаются без изменений. Также не изменились и соответствия между видами профессиональной деятельности и соответствующими им профессиональными задачами.

Среди требований к структуре программы специалитета появляется четкое разделение на три блока и соответствующего объема з.е., что принципиально все же не меняет содержания необходимых элементов программы (дисциплины, практики, итоговая аттестация).

Перечень специализаций уточняется и расширяется. Отсюда – и изменение в формировании компетенций. Разделение их на 4 группы позволяет учебным заведениям более детально и узконаправленно прорабатывать и составлять соответствующие учебные планы и рабочие программы дисциплин. Также это способствует выстраиванию междисциплинарных взаимосвязей и установлению роли отдельных дисциплин

в образовательном процессе. Это позволяет выпускать более компетентного специалиста, (в отличие от требований предыдущих образовательных стандартов) понимающего, чем ему придется реально заниматься в будущей профессиональной деятельности. В частности, это относится и к лучшей интеграции образования с рынком труда, что достигается частично и при помощи увеличения з.е., отведенных на практики (с 18-21 до 33-36 з.е.), а также расширением и уточнением типов практик.

Следствием внедрения данного поколения стандартов становится расширение свободы высших учебных заведений в формировании образовательных программ, выборе средств обучения и форм подачи учебного материала. Также прослеживается явная практико-ориентированная направленность.

Еще более явно это прослеживается в последней редакции ФГОС ВО 3++ 10.05.01 «Компьютерная безопасность» [7], благодаря, в первую очередь, изменению групп формируемых компетенций в соответствии с укрупненными группами направлений и специальностей (УГНС) согласно введенному в 2013 году новому Перечню направлений подготовки высшего образования [8].

В данном стандарте можно четко установить взаимосвязь формируемых компетенций, профессиональных стандартов, международных стандартов и единых подходов к формулированию компетенций:

- универсальные – для каждого образовательного уровня;
- общепрофессиональные – для каждой УГСН;
- профессиональные – с ориентацией на будущую профессиональную деятельность и положения ПС (отдельно – требования работодателей).

Ориентация на практическую применимость сформулирована в п. 3.4: «Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой специалитета, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников...». В стандарте сформулированы универсальные и общепрофессиональные компетенции, но профессиональные должны соответствовать конкретным профессиональным стандартам – их формулируют непосредственно в самом учебном заведении при составлении образовательных программ.

Это позволяет на выходе получать качественно практико-ориентированного специалиста в узкой специализации, что, в свою очередь, дает возможность реального трудоустройства с четким пониманием профессиональных задач и перечнем инструментов для их решения.

Однако подобные свободы учебных заведений в формировании образовательных программ и рабочих программ дисциплин требуют более избирательно устанавливать междисциплинарные связи для формирования соответствующих компетенций. Это же позволяет проследить роль и место отдельных дисциплин в образовательном процессе.

В данном стандарте имеется перечень дисциплин, строго необходимых для реализации в рамках программы специалитета. Остальные дисциплины образовательное учреждение устанавливает на свое усмотрение в рамках необходимых формируемых компетенций по конкретным специализациям. Теперь, в отличие от предыдущих поколений образовательных стандартов, не дисциплины разделяются на обязательные и необязательные, а компетенции (п. 3.4): «Профессиональные компетенции могут быть установлены ПООП в качестве обязательных и (или) рекомендуемых (далее соответственно – обязательные профессиональные компетенции, рекомендуемые профессиональные компетенции)».

Однако свободы учебного заведения несколько ограничиваются пунктом 1.4: «Организация разрабатывает программу специалитета в соответствии с ФГОС ВО и с учетом соответствующей примерной основной образовательной 2 ФГОС ВО 10.05.01 Компьютерная безопасность программы, включенной в реестр примерных основных образовательных программ (далее – ПООП)».

Также, в рамках данного стандарта имеет место расширение перечня компетенций – необходимых под конкретную трудовую деятельность.

Выводы. Анализ образовательных стандартов по направлению подготовки «Компьютерная безопасность» позволил выявить следующее: образовательные стандарты дают ориентиры, направленные на обучение, но при этом не дают указаний, как и что нужно делать, не предусмотрено конкретных методик подачи учебного материала в общем и в частности по отдельным дисциплинам. Это говорит о том, что на данный момент не существует четких указаний, как разрабатывать методику обучения по той или иной дисциплине. Нет также и разработанной методики по дисциплине «Теория информации». Отсюда следует, что, во-первых, преподаватель должен быть квалифицированным и универсальным в рамках нескольких дисциплин, во-вторых, все «свободы», предоставляемые стандартами педагогу необходимо реализовывать самостоятельно. Поэтому вопрос в разработке методики обучения по отдельным дисциплинам остается открытым.

Литература:

1. Александров А.М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт // Стратегические приоритеты. 2017. № 1. С. 53-69.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. - 2016. – Режим доступа: fgos.ru (дата обращения 27.06.2019).
3. Компьютерная безопасность. Государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <https://eduscan.net/standart/090102> (дата обращения 26.06.2019).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 090301 Компьютерная безопасность (квалификация (степень) "специалист") [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/62/20110516155838.pdf> (дата обращения 26.06.2019).
5. 273-ФЗ Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», ст. 13 п. 4 (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.05.2014) « от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Министерство образования и науки Российской Федерации.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 10.05.01 Компьютерная безопасность [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/100501.pdf> (дата обращения 26.06.2019).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалист по специальности 10.05.01 Компьютерная безопасность [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа:

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» от 12 сентября 2013 г. №1061 // Российская газета. 2013 г.

Педагогика

УДК: 371.3:372.881.111.1

кандидат педагогических наук Леонтьева Любовь Александровна

Нижекамский филиал Казанского Инновационного университета имени В.Г. Тимирязова (г. Нижнекамск)

МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Современный этап развития образовательной системы особо актуализирует обеспечение преемственности общего и профессионального образования, что предполагает последовательную и постепенную организацию образовательного процесса на всех этапах обучения. Статья описывает модель преемственного формирования информационно-коммуникационной компетенции в школе и вузе в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция; информационно-коммуникационная компетенция, преемственность, модель реализации.

Annotation. The current stage of the development of the educational system is particularly relevant to ensure the continuity of general and vocational education, which involves a consistent and gradual organization of the educational process at all stages of training. The article describes the model of successive formation of information and communication competence in school and University in the process of learning a foreign language.

Keywords: competence approach, competence; information-communication competence, continuity, model of formation.

Введение. Преемственность является ведущим принципом обучения в условиях перехода к реализации непрерывного образования и, как научный феномен, трактуется философским словарем как «...необходимая объективная связь между старым и новым в онтогенезе», которая проявляется в устранимости старого, но с неотъемлемым сохранением и последующим развитием всего существенного и ценного, что было наработано на предыдущих ступенях, т.к. это определяет движение вперед в бытии и сознании [13, с. 6].

Преемственность рассматривается как общепедагогический принцип и педагогическая система, которая включает две субструктуры: учебно-познавательную преемственность и процессуально-обучающую преемственность [13, с. 9]. При этом Л.О. Филатова отмечает, что структурными компонентами, определяющими учебно-познавательную (внутреннюю) преемственность, являются адекватные компонентам процесса обучения составляющие: мотивационно-целевой (интеграция общего и профессионального образования, сближение целей и функций этих видов образования; взаимосвязь мотивации и целеполагания разных уровней), организационно-планирующий (ориентация всех ступеней образования на формирование общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности, компетентностный подход к оценке результатов обучения), содержательно-деятельностный (гибкость, свобода структуры и содержания образования; развитие у обучаемых умений организовывать и планировать познавательную-практическую деятельность), оценочно-рефлексивный (унификация требований к учебным достижениям обучающихся, диверсификация систем оценивания; развитие навыков самоконтроля и самооценки учебной деятельности, осознания себя как личности) [13, с. 10].

Процессуально-обучающая (внешняя) подструктура преемственности включает нормативную, организационно-методическую, регулятивно-стимулирующую и проверочно-оценочную составляющие, которые отражают обновленную нормативную базу в форме образовательных стандартов, учебных планов, образовательных программ и т.п., в частности новых образовательных стандартах в высшем профессиональном образовании.

Л.В. Хведченя в качестве основного условия реализации преемственности подчеркивает необходимость соблюдения именно нормативной преемственности – взаимосвязи и взаимодополнения учебных планов, учебных программ, учебных пособий, так как разрыв в нормативной базе вызывает затруднения в организации первого этапа обучения в вузе и делает необходимым корректировку адаптивного курса [14, с. 19].

Т.А. Кувалдина утверждает, что формирование компетенций является сложным процессом, требующим специальной организации процесса обучения и предполагающим разработку методического комплекса, включающего формулирование целей и задач, отбор форм, методов и средств обучения. Под «методическим комплексом» она предлагает понимать «упорядоченное множество взаимосвязанных дидактических средств, необходимых и достаточных для изучения и успешного освоения каждой из тем учебной программы» [6].

Преемственность в формировании компетенций, по мнению Е.Н. Овчаренко, предполагает ориентацию и использование в вузовском курсе обучения знаний и компетенций, приобретенных и сформированных обучающимися на предшествующих этапах обучения [11].

Изложение основного материала статьи. Современный уровень развития информационного общества с полной уверенностью подчеркивает особую роль владения навыками использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), указывающих на сформированность информационно-коммуникационной компетенции (ИКК), которая представляет собой «способность личности использовать в практической деятельности знания, умения и навыки в области информационных технологий для осуществления поиска, оценки, обработки, создания, хранения и передачи информации, представленной в разных форматах» [8, с. 16].

Важность формирования информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов подтверждается положениями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Так,

ФГОС ООО предполагает сформированность информационно-коммуникационной компетенции через реализацию метапредметных результатов (готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников; умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности), а также предметных результатов обучения, которые проявляются во: владении информационными средствами представления и анализа информации; сформированности базовых навыков и умений по соблюдению требований техники безопасности, гигиены и ресурсосбережения при работе со средствами информатизации; понимания основ правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете; развитии представлений об устройстве современных компьютеров, о тенденциях развития компьютерных технологий; о понятии «операционная система» и основных функциях операционных систем; об общих принципах разработки и функционирования интернет-приложений; наличие знаний о компьютерных сетях, ключевых принципах их организации и функционирования, представлений об их роли в современном мире; знании требований обеспечения информационной безопасности, информационной этики, принципов, способов и средств обеспечения продуктивного функционирования средств ИКТ [1].

ФГОС ВО в числе компетенций студентов выделяет: способность работать с разного рода носителями информации, базами данных, глобальными компьютерными сетями; способность работать с электронными словарями и иными электронными ресурсами для решения лингвистических задач; сформированность достаточного уровня информационной и библиографической культуры; способность решать стандартные задачи учебно-профессиональной деятельности с применением информационно-лингвистических технологий и с соблюдением требований информационной безопасности [2].

Как неотъемлемый элемент компетентностного подхода преемственность представляет собой продвижение вверх от одной ступени к последующей, формальные признаки которого в образовании, по мнению Е.К. Хеннер, определяются как: в новом, постепенно дополняющемся и расширяющемся содержании обучения; углубленное теоретическое изучение и приобретение новых умений и навыков на базе освоенного на предыдущих ступенях материала [15, с. 6].

Преемственность в формировании информационно-коммуникационной компетенции происходит как продвижение от базового, к пользовательскому, а затем к профессионально-ориентированному этапам [9, с. 142].

Изучение теоретических положений по преемственному формированию ИКК выявило необходимость разработки конкретной модели формирования информационно-коммуникационной компетенции на занятиях по иностранному языку в школе и вузе с соблюдением принципа преемственности, а отбор средств реализации этой модели в учебно-воспитательном процессе школы и вуза.

В.С. Безрукова и Б.С. Гершунский определили следующую последовательность действий при работе с такими моделями:

- 1) формулирование целей и задач моделирования;
- 2) сбор и систематизирование достоверной и полноценной информации для решения поставленных задач;
- 3) выявление значимых факторов, изменяющих тенденции и закономерности изучаемого объекта или явления;
- 4) построение модели на основе задач, которые данная модель призвана решить, с использованием при необходимости языка математики [3; 5].

Основу рассматриваемой модели формирования информационно-коммуникационной компетенции у обучающихся и студентов составляют положения деятельностного подхода. Деятельностная форма информационно-коммуникационной компетенции проявляется в:

- владении навыками использования всех актуальных информационно-коммуникационных средств;
- наличии навыков работы с различными источниками информации;
- умении самостоятельно искать, извлекать, отбирать, сохранять, систематизировать и передавать информацию, необходимую для решения учебных, бытовых, профессиональных задач;
- способности ориентироваться в потоке нарабатанной информации, анализировать ее, выделять в ней главное и необходимое; осознанно ее воспринимать;
- наличии навыков использования ИКТ для решения учебных и профессиональных задач.

Преемственное формирование ИКК у школьников и студентов как процесс состоит из совокупности взаимосвязанных и взаимодополняемых компонентов обучения (целей, задач, принципов, методов, форм, приемов и т.д.), систематизированных для реализации обучения в информационно-коммуникационной предметной среде, т.е. совокупности условий, способствующих осуществлению образовательной деятельности обучающихся с использованием интерактивных средств ИКТ и обеспечивающих взаимодействие информационного ресурса с субъектом информационного общения и личностью [13, с. 8].

Задачами формирования информационно-коммуникационной компетенции у школьников являются:

- формирование умений при помощи аппаратных средств, информационных и телекоммуникационных технологий самостоятельно осуществлять поиск, анализ и отбор информации, ее организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать;
- формирование умения использовать различные редакторы оформления, сохранения, передачи информационных данных различного типа;
- развитие познавательных интересов в информационной деятельности;
- формирование установки на позитивную социально-коммуникативную деятельность в информационном обществе, ответственность за результаты своего труда; формирование культуры общения;
- развитие опыта проектной деятельности, коллективной реализации информационных проектов, построения компьютерных моделей [8, с. 21].

Информационно-коммуникационная компетенция студента определяется следующими знаниями, умениями и навыками:

– умение превращать информацию в знания, хранить, применять и делиться имеющимися знаниями при помощи ИКТ;

– способность работать с информационными потоками;

– способность самостоятельно осваивать новые средства коммуникации, постоянно отслеживать передовые научные достижения в области своей специализации на родном и иностранном языках;

– навыки работы с базовыми статистическими пакетами и программами оценки сетей [8, с. 22].

Обучение иностранному языку в информационно-коммуникационной предметной среде осуществляется с соблюдением следующих условий:

- 1) комплексное и оптимальное применение ИКТ для обучения всем видам речевой иноязычной деятельности и в школе, и в вузе;
- 2) применение ИКТ в школьном, и в вузовском обучении как средства наглядности и получения новых знаний;
- 3) дифференциация при отборе языкового материала и организации процесса обучения и в школе, и в вузе;
- 4) устная основа обучения и коммуникативная направленность обучения иностранному языку с использованием ИКТ и в школе, и в вузе;
- 5) структурная и функционально-ситуативная основа обучения иностранному языку и школьников, и студентов [8, с. 20].

Преемственность в содержании образования реализуется в установлении преемственных связей при отборе форм, методов и средств обучения.

Обучение в специальной информационно-коммуникационной предметной среде делает возможным, по мнению М.А. Бовтенко, применение следующих форм обучения в школе и вузе на основе использования ИКТ:

- 1) аудиторной в вузе / урочной в школе (с использованием ИКТ на отдельных этапах занятия), с применением групповой, парной и индивидуальной форм организации учебной деятельности обучающихся;
- 2) внеаудиторной / внеурочной (применение ИКТ в самостоятельной и дополнительной работе);
- 3) дистанционной (освоение отдельных учебных предметов посредством применения мультимедиа и средств электронной коммуникации);
- 4) комбинированной (сочетание урочной (аудиторной) формы с дистанционной) [4, с. 12].

Методы обучения в информационно-коммуникационной предметной среде Л.А. Леонтьева группирует на традиционные (словесные, наглядные, практические) и инновационные (поисковый; исследовательский; проблемное изложение; позитивное совершение ошибок; проектный; исследование ролевых моделей; кейс-метод; презентация идей; моделирование; обучение по алгоритму; метод «погружения» и др.) [8, с. 24].

Средства ИКТ для обучения иностранному языку школьников и студентов также можно подразделить на традиционные (учебник, рабочая тетрадь, наглядные материалы) и инновационные (слайд-лекции, спутниковые телелекции, оцифрованные фильмы, консультирование с использованием Интернет (IP-helping); проекторы, демонстрационные экраны, сенсорные экраны, интерактивные доски, документ-камеры, электронные словари, энциклопедии, обучающие и тестирующие программы и т.д.) [12].

М.А. Бовтенко в качестве специализированной методической составляющей обучения в информационно-коммуникационной предметной среде выделяет электронные образовательные ресурсы, к числу которых она относит: специализированные электронные ресурсы; аутентичные материалы; электронные словари; средства электронной коммуникации [4, с. 80].

Диагностирование результатов сформированности ИКК в процессе обучения иностранному языку проводится при помощи комплекса критериев, выделенных на основе изучения научных трудов по разработке критериально-компонентного состава компетентности и информационно-коммуникационной компетенции (М.А. Бовтенко [4], М.Б. Лебедева [7], Э.Ф. Морковина [10], С.В. Тришина [12], О.Н. Шилова [7], С. Шмелева [16]): когнитивного, мотивационного, операционально-деятельностного, коммуникативного и рефлексивно-оценочного.

Когнитивный критерий подразумевает знание обучающимся форм и способов осуществления информационной деятельности на основе применения средств информационно-коммуникационных технологий. Мотивационный критерий проявляется как готовность индивида осуществлять информационную деятельность на родном и иностранном языках с использованием ИКТ. Навыки осуществления учебно-профессиональной деятельности на иностранном языке в информационной предметной среде с применением средств ИКТ составляют суть операционально-деятельностного критерия.

Коммуникативный критерий требует готовности к осуществлению информационного взаимодействия на иностранном языке с использованием средств ИКТ. Рефлексивно-оценочный критерий предполагает наличие у обучаемых способности оценивать информационную учебную и профессиональную деятельность, осуществляемую на родном и иностранном языках.

Каждый критерий содержит совокупность из нескольких показателей, которые отражают уровень его сформированности.

Выводы. Таким образом, преемственное формирование информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов в ходе обучения иностранному языку наиболее успешно осуществляется на основе реализации модели преемственного формирования информационно-коммуникационной компетенции в школе и вузе, содержащей цели, задачи, формы, методы и средства обучения, а также критериальный аппарат оценки сформированности компетенции и эффективности ее формирования.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (с изм. от 17 мая 2012) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 08.08.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки бакалавриата 45.03.02 «Лингвистика» от 07.08.2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 08.08.2019).
3. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова / Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. трудов. Вып. 1 / Свердлов. инж.-пед. ин-т ; ред. В.С. Безрукова. - Свердловск: Издательство СИПИ, 1990. - С. 3-25.

4. Бовтенко М.А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: учеб. пособие / М.А. Бовтенко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2008. – 111 с. – ISBN 978-5-7782-0896-4.
5. Гершунский Б.С. Философско-методологические основания стратегии развития образования в России / Б.С. Гершунский. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993. – 160 с.
6. Кувалдина Т.А. Информационная технология разработки тестовых заданий в обучении студентов – будущих учителей информатики / Т.А. Кувалдина [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/2002/VI/VI-0-245.html> (дата обращения: 08.08.2019).
7. Лебедева М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать / М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95-100.
8. Леонтьева Л.А. Преемственность в формировании информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов вуза (на примере обучения иностранному языку): автореферат дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Леонтьева. – Ульяновск, 2011. – 30 с.
9. Леонтьева Л.А. Преемственность процесса формирования информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов / Л.А. Леонтьева // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 4. – С. 141-145.
10. Морковина Э.Ф. Развитие информационной компетентности студента в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.Ф. Морковина. – Оренбург, 2005. – 24 с.
11. Овчаренко Е.Н. Компонентный состав общепедагогического принципа преемственности обучения в системе «школа-вуз» / Е.Н. Овчаренко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 64-67. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56394.htm> (дата обращения: 08.08.2019).
12. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория / С.В. Тришина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>. (дата обращения: 08.08.2019).
13. Филатова, Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л.О. Филатова. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2005. – 192 с. – ISBN 5-93208-178-3.
14. Хведченя, Л.В. К вопросу о преемственности содержания обучения в системе «школа-вуз» / Л.В. Хведченя // Преемственность в обучении ИЯ в условиях взаимодействия культур: материалы республиканской научной конференции. – Гродно, 1998. – С. 17-20.
15. Хеннер, Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования / Е.К. Хеннер. – М.: БИНОМ, 2015. – 191 с. – ISBN 978-5-9963-2617-4.
16. Шмелева, С. Информационно-коммуникативная подготовка юристов / С.Шмелева // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 124-126.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры декоративно прикладного искусства и методики преподавания Магомедгаджиева Эсбет Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО КОСТЮМА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования художественной культуры школьников средствами народного костюма. Особо подчеркивается, роль и значимость народного костюма в воспитании школьников на базе оптимального привлечения творческого педагогического потенциала одежды народов Дагестана в развитии художественной культуры школьников.

Ключевые слова: особенности формирования, художественная культура, особенности традиций, народный костюм, творческое наследие, художественное образование учащихся школ.

Annotation. The article discusses the features of the formation of the artistic culture of schoolchildren by means of folk costumes. It emphasizes the role and importance of the national costume in the education of schoolchildren based on the optimal involvement of the creative pedagogical potential of the clothes of the peoples of Dagestan in the development of the artistic culture of schoolchildren.

Keywords: formation features, artistic culture, features of traditions, folk costume, creative heritage, art education of school students.

Введение. Термин «художественная культура» чаще всего отождествляется с искусством. Это связано с тем, что искусство является системообразующим элементом художественной культуры, обладающее значительной культурогенной способностью. При этом выделяют различные формы художественной культуры:

- художественное восприятие,
- художественное творчество,
- а также художественную критику и т. д [1].

В составе художественной культуры вносят три ведущих элемента:

- производство,
- распространение,
- потребление художественных ценностей.

От взаимодействия ведущих элементов художественной культуры зависит многое, в частности:

- востребованность (или невостребованность) произведения, созданного автором;
- возможность формирования творческой личности;
- соответствие системы художественного производства, распределения, потребления художественных ценностей назначению искусства [2].

Изложение основного материала статьи. Художественная культура складывается исторически по мере развития общества и расширения сферы художественной деятельности и, оставаясь открытой системой, вбирает в себя новые формы и виды творчества.

Создание произведений искусства – трудоёмкий процесс, он зависит от многих факторов:

- профессиональной подготовки мастера на основе определенной организации специального художественного образования;
- а также создания условий, при которых обладающий способностью к художественному творчеству человек мог бы обеспечить своей деятельностью свою жизнедеятельность (реализация системы приобретения художественных произведений, оплаты труда мастера, предоставления возможности приобретения необходимых материалов, создание условий для распространения опыта различных художественных ремёсел и др.).

Структура художественной культуры включает множество разнородных элементов, существующих в тесной взаимосвязи друг с другом и вместе образуют определенную целостность.

На основе анализа специальной литературы [4-7], можно констатировать, что художественная культура включает в себя:

- собственно производство художественных ценностей;
- художественные ценности – произведения искусства;
- процесс распространения художественных ценностей;
- воспроизведение художественных ценностей;
- потребление художественных ценностей;
- совокупность наук о конкретных видах искусства;
- художественное образование;
- творческие объединения и организации;
- институты и организации, обеспечивающие существование и хранение художественных ценностей – музеи, выставочные залы, картинные галереи, театры, кино, библиотеки и др.

Формирование художественной культуры в школе осуществляется через изучение национальных культур, которое представляется нам как организация межкультурного общения, то есть «общения» посредством национального искусства, национальной художественной культуры.

Учёные выделяют следующие основные механизмы формирования художественной культуры у учащихся посредством:

- организации общения в процессе восприятия и создания продуктов художественного творчества,
- в процессе обучения различным видам ремёсел и компонентам художественной культуры,
- в процессе организации воспитания на основе произведений художественной культуры,
- различные виды деятельности, включающие восприятие, создание отдельных продуктов, связанных с художественной культурой.

Тем самым формирование художественной культуры происходит через основные виды деятельности школьников и задача педагогов – максимально насытить их необходимым содержанием, включающем лучшие образцы российской, национальной и общемировой культуры.

Модель этнокультурной личности школьника, реализуемая на уроках эстетического цикла в школе, включает в себя три основных компонента:

- мотивационный,
- этно-культурологический компонент,
- художественно-практический компонент.

Мотивационный компонент заключается в следующем:

Во – первых, в стремлении познать специфику своей и других культур;

Во – вторых, в желании идентифицировать себя через костюм со своим народом.

Этно-культурологический компонент включает:

- знание национальной художественной культуры своего и других народов;
- знание основных элементов мировой художественной культуры.

Художественно-практический компонент включает:

- умение создать творческую работу по мотивам национальной художественной культуры.
- умение воспроизводство изделий прикладного искусства.

При ознакомлении учащихся с народным костюмом, отражающим опыт многих поколений, собранный на протяжении столетий, важным является формирование эстетического ценностного отношения к нему.

«Традиционный костюм, – отмечает коллектив авторов, – является выразителем представлений народа об окружающем мире, его этнического самосознания и этническим определителем категорий «свой» -- «чужой» [3, С. 44].

Дагестанский народный костюм содержит в себе художественные, природные, а так же социальные особенности.

Эстетическая функция в дагестанском народном костюме проявляется в способности преобразовать человека - делать его возвышенным, красивым.

Дагестанский народный костюм отличает при этом удобство, экономичность и целесообразность в красоте силуэта, в раскрытии возможностей материалов, в неповторимой колористике, рациональности конструкции всего костюма, выверенного годами.

Современные модельеры и художники при создании гражданских и сценических костюмов исходят из образности и декоративности традиционного костюма. Многие из того, что было когда-то первостепенным, обладало особой магией и сакральностью, отходит на второй план, выдвигая на первый план – декоративность [3].

При изучении современного дагестанского костюма просматриваются две основные тенденции:

- желание сохранить традиции древности,
- стремление к новизне, ломающее традиционные формы.

Как уже отмечалось выше, традиционная одежда создавалась веками, её совершенствовали многие поколения. В результате какие – то конкретные элементы костюма возникали в различные исторические периоды под влиянием каких – либо политических или религиозных ситуаций.

Некоторые элементы были или заимствованы у других народов, затем, объединившись, постепенно формировали своеобразный тип одежды, который характерен только для определённой этнической общности.

С учётом вышесказанного, можно констатировать, что национальный костюм, как ничто другое, отражает эстетический идеал народа, его представление о красоте. При этом выбор материала, цвет, характер отделки, система кроя, специфические украшения и манера ношения одежды, придавали каждой этнической и даже родовой группе своеобразие и неповторимость, выделяя ее среди других.

Не подлежит сомнению тот факт, что национальная культура не должна быть изолированной от внешнего влияния и быть замкнутой в себе. При этом культура каждого народа Дагестана, не терявшая национального колорита и собственной традиционной самобытности, активно впитывала и позитивно перерабатывала художественные успехи и достижения других народов.

Основой самобытной и уникальной национальной художественной культуры народа, является его духовное самосознание, через столетия пронесенное культурное наследие предков, регулярно пополняя его новыми идеями и новым смыслом. Как и всякая культура, она, в некоторой степени универсальная, существуя и развиваясь в различных связях с культурами других народов. Через подобные связи происходит обоюдное обогащение и влияние культур других народов, формирование своеобразных культурных архетипов, а, к примеру, длительности и интенсивности культурного взаимодействия – сформированность культурных общностей, имеющих над конфессиональный и над национальный характер.

Самобытность культуры дает надежду народу в сохранении и несении через многие года своей этнической идентичности и своеобразия, культурных кодов, которые открывают потомкам сокровенные тайны и духовность предков, наполняя их свежими идеями и смыслом, в унисон времени.

Мы считаем, что в многонациональной Республике Дагестан, необходимо последовательно формировать у молодежи художественную и эстетическую культуру, поскольку любой народ или народность, этническая группа всегда уникальны по своему, их культурное, историческое и национальное развитие имеет оригинальную специфику. Необходимо приложить усилия в усвоении культурных ценностей более развитых на сегодня цивилизаций, при этом тщательно сохраняя, оберегая собственное лицо, моральные ценности горцев, эстетические критерии и художественную культуру наших народов.

«Универсальность культуры, – отмечает Л. Ильясов, – позволит народу найти собственное место в культурном спектре многонационального государства, культурное взаимодействие и общий язык общения с другими народами, в первую очередь с соседними. Культурная же изоляция народа может привести к культурной ассимиляции, то есть утрате его самобытности, вырождению культуры» [4, с. 4].

Культура успешно развивается в соблюдении баланса между двумя основополагающими ее признаками: универсальностью и самобытностью. Ее прогрессивное развитие определяется жанровым и видовым разнообразием и гармоничным развитием ее составляющих, поскольку все они взаимосвязаны, оказывающие заметное влияние друг на друга.

Как отмечает Т.М. Разина, «... талант в народном искусстве потому и ярок, и значителен, что наиболее глубоко и полно усваивает традиционное, самое живое и актуальное в нем, чутко улавливает то, что в данный исторический момент наиболее созвучно эстетическим и духовным потребностям окружающих его людей» [6, с. 82].

К сожалению, в общеобразовательных школах дети до сих пор не получают даже общих представлений о столь значительном явлении национальной культуры, каким является народный костюм.

Выводы. Народный костюм это бесценное неотъемлемое достояние культуры народа, накопленная веками. Народный костюм не только яркий самобытный элемент культуры, но и синтез различных видов декоративного творчества.

Целенаправленная ценностно-ориентированная творческая деятельность в народном искусстве включает людей в эстетическое преобразование жизни, что оказывает огромное влияние на их воспитание.

Народный костюм всегда являлся и является важным средством общения (коммуникативная функция), т.к. в нём исторически заложено и отшлифовано годами огромное количество информации о владельце (информационная функция). В результате народный костюм способствует культурному взаимопониманию при контактах с представителями своих и иных социальных групп населения. Тем самым, уже столетиями, а подчас и тысячелетиями осуществляется передача исторического и художественного опыта от поколения к поколению.

Выше сказанное позволяет практически использовать народный костюм как педагогическое средство в формировании художественной культуры школьников: воспитание любви к народному искусству и культуре, осмысление взаимосвязей культур различных народов через знание исторического прошлого, использование возможностей народного творчества.

Дагестанский народный костюм имеет огромный воспитательный потенциал, способный оказать значительное влияние на формирование художественной культуры у подрастающего поколения.

Изучение народного костюма, по нашему мнению, – это путь к формированию художественной культуры, развитию творческой личности, которая способна постигнуть непреходящую ценность и красоту национально-художественной культуры; понимание вклада народа в общечеловеческую духовную культуру.

Литература:

1. Гриненко Г.В. Хрестоматия по истории мировой культуры. М., 1999. С. 191.
2. Эренграсс Б.А., Апресян Р.Г., Ботвинник Е.А. Культурология. Учебник для вузов. – М.: Оникс, 2007. С. 12.
3. Булатова А.Г., Гаджиева С.Ш., Сергеева Г.А. Одежда народов Дагестана. Историко-этнографический атлас. – М., 2001. С. 7.
4. Ильясов Л. Культура чеченского народа. – М., 2009. С. 4.
5. Русский народный костюм [Электронный ресурс]: http://poyasok.com/article_info.php?articles_id=150
6. Разина Т.М. О профессионализме народного искусства: Специфика прикл. искусства. Эстет. природа ремесла. Нар. искусство и худож. промыслы. Самодеят. творчество. – М.: Сов. художник, 1985. С. 82.
7. Шпет Г.Г. Мысль и Слово. Избранные труды / Отв. ред.-составитель Т.Г. Щедрина. – М.: РОССПЭН, 2005. – 688 с.

УДК 371

старший преподаватель Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы обеспечения преемственности между звеньями дошкольного и начального образования относительно реализации процесса экологического воспитания детей. в работе обосновывается значимость преемственности дошкольного и начального образования как условие непрерывности реализации экологического воспитания детей, обозначены основные формы и подходы обеспечения анализируемой в статье преемственности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дошкольное образование, начальное образование, дошкольники, младшие школьники, экологическое воспитание, условие обеспечения непрерывности экологического воспитания детей.

Annotation. The article is devoted to problems of continuity between the links of preschool and primary education regarding the implementation process ecological education of children. the paper substantiates the importance of the continuity of preschool and primary education as a condition for the continuity of the implementation of environmental education of children, identifies the main forms and approaches to ensure the continuity analyzed in the article.

Keywords: environmental education, pre-school education, primary education, preschool children, primary school children, environmental education, the condition for ensuring the continuity of environmental education of children.

Введение. В развитии личности важным аспектом является непрерывность образовательного процесса. В связи с этим огромное значение имеет преемственность дошкольного и школьного образования.

Преемственность в работе дошкольного и начального звеньев образования является, в том числе, важным условием непрерывности и эффективности формирования экологического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Сформированные у детей в дошкольном воспитательном заведении знания о природе, которые составляют основу экологического поведения, экологического мировоззрения, экологической культуры, должны расширяться и углубляться в школе. Бережное отношение к окружающей природной среде интегрирует в себе знания, чувства и самое главное действия. Поэтому экологическое воспитание строится на основе принципа междисциплинарности и комплексного раскрытия экологических проблем. Однако основная работа, направленная на формирование у детей основ экологического поведения, осуществляется в процессе познания природы.

Для соблюдения условия обеспечения преемственности дошкольного и начального образования в системе реализации экологического воспитания детей необходимо изучение теоретических аспектов данного процесса и особенностей его реализации.

Изложение основного материала статьи. Понятие преемственности в педагогической литературе имеет достаточно разносторонний диапазон толкований, однако, в основном, авторы сходятся в том, что преемственность предполагает определённую последовательность и поэтапность знаний, умений, навыков, способов деятельности, которыми должен овладеть ребёнок. В этом понятии выделяют три взаимосвязанных элемента:

- необходимая связь и соотношение границ частями образования на разных этапах обучения;
- взаимосвязь методов, приёмов, форм обучения;
- некоторые последовательно возрастающие требования к результативности обучения, воспитания, развития [1, с. 95].

Преемственность в учебном процессе имеет большое значение. Она даёт возможность постепенно увеличивать объем понятий и способов действий, а также образовывать у детей целостное представление о научном знании данной отрасли науки; влияет на мотивацию учения; позволяет педагогу использовать в учебном процессе продуктивные способы обучения, исследовательские и поисковые ситуации. Тем самым активизировать познавательную деятельность дошкольников, постепенно увеличивать нагрузку на него.

Под понятием преемственности в работе дошкольного и начального звена системы образования понимают такую систему работы, которая направлена на подготовку ребёнка к условиям школьного обучения и учёта того уровня его развития, с которым он пришёл в школу [7, с. 96].

А.М. Богуш считает, что преемственность – это осведомленность классного руководителя с программами и методиками обучения и воспитания детей в дошкольном учебном заведении, результатами развития детей, обученности и воспитанности детей по всем разделам программы и учёта их в дальнейшей работе начальной школы. Перспективность – это взгляд снизу вверх, это осведомленность педагогов дошкольного звена образования с программами и технологиями обучения и воспитания учащихся начальной школы, это тот показатель, который позволяет определить адекватные возрасту ориентировочные показатели усвоения дошкольниками знаний, умений и навыков, уровень развития и воспитанности ребёнка [2, с. 58].

Эффективность реализации преемственности дошкольного и начального образования является важным условием результативности формирования у детей следующих личностных образований:

- эмоционально-ценностного отношения к природе (положительный эмоциональный отклик, интерес, осознание ценности компонентов природы);
- познавательной компетентности относительно природы (объем, правильность и полнота, осмысленность, прочность и действенность знаний) и экологически целесообразного поведения (бережное отношение к природе, умение ухаживать за растениями и животными) [4, с. 92].

Передовой опыт даёт основания полагать, что динамика сформированности уровня компетентности дошкольников и младших школьников о природе достигается при определённых условиях, основными из которых являются:

- согласование задач содержания программного материала (постепенное усложнение, расширение и углубление тех знаний, умений и навыков, которые усвоены на предыдущем этапе, перспективная направленность на требования к следующему этапу обучения);
- согласование методов, форм организации природопознавательной деятельности дошкольников и младших школьников, учитывая закономерности психического развития детей этих возрастных периодов;
- готовность воспитателей и учителей к обеспечению преемственности (знание воспитателями школьной программы и методики организации учебно-воспитательного процесса, а учителями дошкольного, разнообразие работы с детьми и их родителями);
- готовность воспитателей и педагогов начального образования к сотрудничеству в достижении эффективности учебно-воспитательного процесса;
- оптимизация педагогического процесса;
- организация совместных форм природопознавательной деятельности дошкольников и обучающихся;
- педагогическое просвещение родителей, привлечение их к выполнению образовательно-воспитательных задач, создание благоприятной образовательной среды.

Преемственность обеспечивается единством в стиле руководства познавательной деятельностью дошкольников и младших школьников, основанной на принципах сотрудничества. Как средство дифференциации используются различной сложности проблемные ситуации, которые, с одной стороны, способствуют осознанию связей и зависимостей в природе, с другой – активной интеллектуальной деятельностью.

С поступлением ребёнка в школу перестраивается весь ход его жизни. По мнению Л.И. Божович, «Переход от дошкольного детства к школьному характеризуется решающей изменением места ребёнка в системе доступных ему социальных отношений и всего его образа жизни» [3, с. 209].

Основные изменения происходят во внутренней позиции школьника, которая связана с наличием определённой степени готовности к школьной жизни.

Психологическая готовность к школе – это комплексная характеристика ребёнка, включая те психологические качества, которые больше всего необходимы для нормального его вхождения в школьную жизнь. Психологическая готовность детей к школе предполагает формирование у детей определённого отношения к школе (как серьёзной и социально значимых деятельности), то есть соответствующую мотивацию обучения, или мотивационную готовность, а также обеспечение уровня интеллектуального и эмоционально-волевого развития ребенка [6].

При переходе в первый класс мотивы учения детей формируются в процессе учебной деятельности. Задача учителя – поддержать желание ребёнка учиться. Организация учебно-воспитательного процесса в условиях комплекса «дошкольное учебное заведение – начальная школа» способствует формированию опыта коллективной творческой деятельности. Дети занимаются в окружении своих ровесников. «Это создаёт возможности, – указывала А.П. Усова – для активного воздействия детей друг на друга, и если эти возможности правильно использовать, то взрослый, обучающий детей, получит серьёзную поддержку своим усилиям: эффект получается значительно больше, чем тогда, когда взрослый работает с одним ребёнком» [8, с. 41].

Поскольку эффективность совместной деятельности дошкольников и первоклассников в значительной степени зависит от их готовности к взаимодействию, можно определить последовательность включения детей в совместные формы работы. На первом этапе можно предложить проводить наблюдения дошкольников по труду учащихся в природе, их играми. Совместная деятельность начинается с природоведческих игр (подвижные, творческие, дидактические). Работу в природе необходимо планировать один раз в неделю. А в распределении трудовых заданий учитывать интересы и уровни сформированности знаний и трудовых навыков. Так, например, «сильные» ученики выполняют задачи со «слабыми» дошкольниками, а «сильные» дошкольники – со «слабыми» учениками.

При этом более высокий уровень познавательной активности наблюдается у дошкольников и первоклассников во время совместных экскурсий и оформления экологических газет. Экологическое направление содержания газеты уместно будет определять такими рубриками: «Природа обвиняет»; «Наши добрые дела»; «Они нас лечат»; «Интересное в мире капли». Большим плюсом будет, если в выпуске газеты будут участвовать родители, работа которых связана с природоохранной деятельностью (лесник, ветеринар, пасечник, инспектор рыбнадзора, садовник). Чувствуя ответственность за свой социальный статус «старших», первоклассники стремятся как можно лучше выглядеть перед меньшими детьми [4, с. 95].

Старшие дошкольники вместе с учениками начальных классов участвуют в концертах, подготовке и проведении праздников, в спектаклях кукольного театра, спортивных соревнованиях, изготавливают материалы к занятиям, ко дню рождения, вместе ухаживают за клумбами, готовят изделия на выставку детского творчества.

Сближению детей способствует и организация их совместной игровой деятельности. Наиболее популярными среди дошкольников и младших школьников являются коллективные подвижные игры, способствующие формированию товарищества, взаимопомощи, умение подчинять свои действия общим правилам игры. Формированию доброжелательных взаимоотношений между детьми способствуют игры-драматизации. Подготовка костюмов, масок, декораций сближает детей дошкольных групп и учащихся начальных классов [9].

Ещё Я.А. Коменского положительно отзывался о сотрудничестве детей разного возраста. «Если бы даже и были родители, которые могли бы посвятить себя воспитанию своих детей, то все-таки целесообразнее обучать юношество совместно в более значительном объединении, потому что больше выходит пользы и удовольствия, когда работа одних является примером и побуждением для других. Ведь вполне естественно делать то, что на наших глазах делают другие, и идти туда, куда идут другие, идти за теми, кто впереди и опережать тех, кто идёт за нами» [5, с. 85].

Мы считаем, что преемственность в экологическом воспитании детей шести и семи лет достигается путем интеграции педагогической деятельности воспитателей, учителей и семьи. Результативными видами их взаимодействия являются:

- взаимопосещения и обсуждение уроков и занятий;
- педагогическое моделирование;
- деловые игры;
- планирование совместных форм деятельности дошкольников и учеников;
- самообразование (по рекомендованной научно-методической литературе);
- выполнение обязанностей учителя воспитателем во внеурочное время в первом классе, а учителем – воспитателя в подготовительной группе или первом классе.

Для родителей также определяется круг знаний, которые дети могут усвоить с ними дома, и разработано многими учёными большое количество советов: «Что рассказывать детям о природе», «Как помогать детям вести самостоятельные наблюдения за объектами и явлениями природы», «Какую прочитать детям природоведческую художественную литературу», «Как оборудовать дома уголок природы» и многие другие [10].

Выводы. При помощи непрерывного воспитания и обучения, в той или иной отрасли, формируются все необходимые качества личности и знания необходимые для социализации человека. Реализация направлений экологического воспитания подрастающего поколения будет успешной, по нашему мнению, если будет соблюдено одно из важнейших условий непрерывности образования – обеспечение преемственности между образовательными уровнями, в частности между дошкольным и начальным образованием, так как дошкольный возраст, являясь сенситивным, выступает в качестве основы, на которой можно реализовывать формирование ведущих личностных образований ребенка.

Таким образом, при реализации экологического воспитания детей важно обеспечить оптимальные условия для эффективной реализации преемственности в ознакомлении с природой детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, благодаря чему можно будет достичь непрерывности и эффективности формирования таких личностных образований, как экологическое поведение, экологическая культура, экологическое сознание и экологическая компетентность.

Литература:

1. Аквилева Г.Н., Клепина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Учеб. для студ. учреж. сред. проф. образования пед. профиля. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004 – 240 с.
2. Богуш А.М. Преемственность дошкольного и школьного обучения как педагогическая проблема // Научные записки Тернопольского национального педагогического университета им. В. Гнатюка. Серия: Педагогика. – 2006. - №2. – С. 58-61.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 209
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учёбы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
5. Коменский Я.А. Велика дидактика. – К.: Радянська школа, 1940. – С. 85
6. Котырло В.К. Завтра в школу. — К.: Радянська школа, 1977. – 210 с.
7. Онишкин З.М. Преемственность в учебно-воспитательной работе с дошкольниками и младшими школьниками в условиях комплекса «дошкольное учебное заведение – начальная школа» // Горная школа. – № 1. – С. 25-27.
8. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Педагогика, 2011. – С. 41.
9. Харитонов Н. Экологическое воспитание: добрые дела в летнюю пору // Народное образование. – 2011. – № 3. – С. 135-136.
10. Юркина С.В., Соколова Г.М. Экологическое воспитание и образование младших школьников // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №7. – С. 15-17.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры чеченской филологии Мамалова Ховзу Эдилсултановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)**

КУЛЬТУРА И БЫТ НАРОДОВ ЯВЛЯЮЩИХСЯ ПОТОМКАМИ НАХСКИХ ПЛЕМЕН

Аннотация. Чеченский народ имеет многовековые традиции, национальный язык, древнейшую и самобытную культуру. История этого народа может послужить примером построения взаимосвязей и сотрудничества с разными народностями и своими соседями. Современная Чеченская республика – это развилка, место пересечения многих цивилизаций, где за всю долгую историю посетило больше народов, чем где бы то ни было на территории Российской Федерации. Пересечение многих цивилизаций легко объясняется экономико-географическим положением республики, находясь на одном из главных коридоров миграций народов из Азии в Европу. Факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое образование, этнографическую грамотность населения, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя.

Ключевые слова: культура, традиции, чеченский народ, нахские племена, студент.

Annotation. The Chechen people have centuries-old traditions, a national language, an ancient and distinctive culture. The history of this people can serve as an example of building relationships and cooperation with different nationalities and their neighbors. The modern Chechen Republic is a fork in the road, the intersection of many civilizations, where over the entire long history more nations have visited than anywhere else on the territory of the Russian Federation. The intersection of many civilizations is easily explained by the economic and geographical position of the republic, being on one of the main corridors of the migration of peoples from Asia to Europe. The fact of multinationality and multiconfessionality of the republic of Chechnya, the further development of interethnic friendship and unity between peoples, make it necessary to raise and develop the ethnography of the republic, ethnographic education, ethnographic literacy of the population, contributing to an understanding of who surrounds you, what is the culture of your neighbor, what this neighbor may be interesting for you.

Keywords: culture, traditions, Chechen people, Nakh tribes, student.

Введение. Как фактор, способствующий эффективному этнокультурному воспитанию, стал первый документ, подписанный президентом республики Рамзаном Кадыровым – это «Концепция государственной национальной политики», в котором подтверждена необходимость создания достойных условий и для экономического, и для культурного развития народов всех национальностей, заселяющих Чечню издревле.

Изложение основного материала статьи. Чеченский народ имеет многовековые традиции, национальный язык, древнейшую и самобытную культуру. История этого народа может послужить примером построения взаимосвязей и сотрудничества с разными народностями и своими соседями.

Этнокультурное воспитание – это формирование в национальном самосознании личности студента и закрепление в законодательных актах и нормах права на свободное развитие различных культур и культуры этнического меньшинства, признание данного права за всеми народами и народностями, способствующей созданию мира на Кавказе и большему взаимопониманию между народами республики, мы поставили следующую задачу – узнать, существуют требования в рамках этнографии, этнографической грамотности к молодым педагогам заведений на примере гимназий, поскольку педагогическая общественность – это наше будущее, это те люди, которые будут жить и работать в полинациональном, поликультурном социуме Чеченской Республики.

Этническому воспитанию в Чечне уделяют пристальное внимание как на семейном, образовательном уровнях, так и на уровне министерств и ведомств республики. Еще в 2013 году была утверждена «Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики», где были определены «приоритеты в работе по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения, формированию чувства патриотизма, гордости за свое Отечество, за свою малую Родину, город, сельскую местность, где молодой чеченец родился и рос» [2, с. 44]. Концепция ориентирует на создание в образовательных учреждениях клубов, кружков любителей национальной истории, литературы, живописи; на классных часах важно читать литературу национальных авторов, посещать местные музеи, где выставлены работы национальных художников. Необходимо также широко популяризировать литературу и самих чеченских авторов, создающих художественные произведения через создание и размещение наглядных образов в учебных заведениях, проведение творческих вечеров, конкурсов, фестивалей и т.д.» [2, с. 5]. Большое внимание в Концепции уделяется формированию гражданской позиции молодежи, формированию чувства ответственности за развитие и устройства Чеченской Республики, сознательный выбор и приоритет национальных интересов, национального, народного воспитания. Говоря о важности организации этнического воспитания на уровне правительства, министерств и ведомств, нельзя не сказать, что формирование этнической культуры у молодых педагогов начинается в семье, далее в школе, в педагогическом вузе. Семья – начало всему, что будет заложено и развито в человеке в его последующие годы. Семья – первая среда для человека, в которой все понятно, привычно и дорого. В семье личность учится всему до определения собственного жизненного пути и становления личности. Чеченская семья – важная система родственных отношений, где особое место занимает использование прогрессивных народных традиций и обычаев, способствующих формированию у молодежи этнической грамотности. Современная чеченская семья отчасти еще сохранила черты исторически отдаленного времени, сохранив идущие из глубины веков народные, этнографические традиции и ценности. «Специфика семейного воспитания чеченской народной педагогики располагает нормами и нравственными ценностями, составляющим этническую основу жизни людей. Она связана со способностью придерживаться твердых правил поведения и не отступать от них. Чеченская семья обладает рядом значительных факторов, способствующих формированию у детей прочных нравственных и трудовых качеств, представляющих собой фундамент в формировании духовно-нравственной личности» [1, с. 77-80]. В чеченской семье существует идеал воспитанного человека, в котором преобладают одобряемые чеченским народом нравственные качества. В народном фольклоре чеченского народа отражен нравственный кодекс – *нохчалла*, тысячелетиями выработанный народом и занявший достойное место в многочисленных пословицах и поговорках чеченцев, знание которых и использование которых в общении активно влияет на этнографическую грамотность. Например, «Культуру человека не измерить деньгами, не купить на деньги. Культура человека определяет его вес и цену» («Гиллакхан мах ахчанца хадалур бац. Гиллакх ахчанца эцалуш дац. Гиллакхо ша стеган мах хадабо»).

Этнография и этнографическое образование чеченцев уходит своими корнями в далекую глубину веков. Этнографические знания о нахских или, их еще называют, чечено-ингушских и бацбийских племенах ученые исследуют с давних времен. Сегодня в рамках этнографии, этнологии, отдельных дисциплин «Общенациональная культура Чечни» молодежь узнает о древнейшем быте чеченцев, об особенностях того, что на современной территории Чечни существуют национальные (собственные) названия флоры и фауны, топонимики и гидронимики, а также ряд этногеографических понятий, которые были отражены в разнообразных языках вайнахов. Чеченцам хорошо известна специфика фольклорной поэтики вайнахов, которая раскрывается в многочисленных материалах и документах, где отражено появление предков чеченцев на Северном Кавказе из Передней Азии, а именно из Сирии. Но строительство известных высотных башен в горах, являющиеся гордостью и национальным наследием чеченского народа, связывают с греками, известные вайнахам под этнонимом – «джелт» – «грек» («джелти» – «греки»). Благодаря этнографическим знаниям, чеченцы горды тем, что вайнахи – это древние, коренные жители центральной части Северо-Восточного Кавказа, с богатейшей культурой, обрядами, традициями и обычаями. Сегодня как никогда возросла роль этнографических знаний, научных исследований чеченской истории, культуры в воспитании молодого поколения, в формировании их этнографической грамотности. В воспитании молодого поколения чеченцев одно важное место отводится истории и этнографии Чеченской Республики. Уважение молодежи к старшему поколению, забота о нем всегда были в основе семейного, школьного воспитания чеченских детей с давних времен. Сегодня история и этнография Чечни стали важными инструментами воспитания у современных педагогов этнографической культуры. Исторический и этнографический материал о древних и современных чеченцах в исследованиях чеченских, русских, зарубежных ученых, путешественников, географов, писателей должен быть более активно использован как дополнительный материал к истории, географии, литературе в школах, гимназиях, лицеях, колледжах, в высших учебных заведениях Чеченской Республики. По причине того, что Россия и Северный Кавказ являются многонациональными и

поликонфессиональными регионами, жители ее и молодежь, рассуждая по культурным, национальным вопросам, должны хорошо знать эти регионы, иметь глубокие представления о полиэтнической картине Республики. Поскольку слабая этнографическая неграмотность часто приводит к совершенно глупым, межэтническим конфликтам, оскорблениям в адрес целых народов и отдельных этнических групп, важно иметь представление о народах, населяющих регион проживания, проявлять понимание и толерантность в общении. Сформированная этнографическая культура не позволит возникновению некорректных вопросов или появлению целых тем - «Откуда взялись эти таджики?» или вопросы относительно приехавших на заработки гастарбайтеров - вьетнамцев, китайцев, монголов. Потому что, этническая культура, патриотизм, которая предполагает любовь к своему народу, малой Родине, своей культуре и языку отличается от того, что называется «этнографическая культура», суть которой предполагает знание и понимание не только своего народа и своей культуры, но и знание культуры тех народов, которые живут рядом. Если речь идет об этнографической культуре педагогов, то нужно понимать, что она предполагает знание культуры и обычаев тех народов, которые живут издревле на территории Чечни и рядом с чеченцами – это *татары, аварцы, лезгины, кумыки, ногайцы, турки-месхетинцы*. Именно отсутствие этнографической грамотности часто приводит к столкновениям, непониманию, этнической напряженности в Республике.

Говоря о том, что в условиях политических и духовных преобразований, происходящих в последние годы во всех сферах Чеченской Республики, в государственной системе образования наметились тенденции возрождения народных традиционных форм воспитания, нужно не забывать и о том, кто живет рядом, чем они озабочены, чем можно помочь и разрешить трудности, как лучше их узнать и т.д. По этой причине, одна из важных составляющих этнографической грамотности являются глубокие знания о собственном окружающем мире, о тех людях, которые говорят на другом языке, имеют иные семейные и бытовые привычки и традиции, другую культуру, кулинарные предпочтения, национальные костюмы и т.д.

Частью повседневной жизни чеченцев является соблюдение традиций, которые переданы предыдущими поколениями. Они складывались веками. Некоторые записаны в кодексе, но остались и неписанные правила, которые, тем не менее, остаются важными для каждого, в ком течет чеченская кровь.

К сожалению, после войны в Чечне многие имеют ошибочное представление о чеченской культуре, а то и вовсе не знакомы с ней. Чеченцы – народ, численностью около полутора миллионов человек, в большинстве своем проживающий на Северном Кавказе. Принято считать, что основу чеченского народа составляют 156 тайпов, которые постепенно расширялись, кроме того, из них выделялись новые. И сегодня на вопрос молодому человеку «откуда он?», чеченцы всегда называют аул, из которого происходит род его семьи. Так, в Грозном невозможно встретить чеченца, который на такой вопрос даст ответ «я из Грозного». Трагические страницы истории этого народа датируются не только чеченскими войнами двадцатого века и Кавказской войной второй половины девятнадцатого столетия. В феврале 1944 года более полумиллиона чеченцев были полностью депортированы из мест своего постоянного проживания в Среднюю Азию.

Переломным моментом для народа стал 1957 год, когда Советское правительство разрешило чеченцам после тринадцатилетней ссылки вернуться в свои дома. В рамках политики правительства СССР, народу препятствовали возвращаться в горы, стремясь тем самым побудить чеченцев отойти от своих обрядов и обычаев. Однако чеченскому народу во многом удалось сохранить свои традиции и культуру, передав ее молодому поколению. Так, и сегодня одной из главных традиций чеченского общества является сохранение семейного этикета и почетное уважение к гостям. Так, даже в бедных семьях, хозяева обязательно хранят лепешки с маслом и сыром для гостя, который может внезапно прийти к ним в дом.

Для чеченского народа характерно проявление гостеприимства к любому доброму человеку, независимо от его национальной, религиозной и идейной принадлежности. Множество поговорок, легенд, притч посвящено у чеченцев святому долгу гостеприимства. Чеченцы говорят: «Куда не приходит гость, туда не приходит и благодать», «Гость в доме – радость»... Одно из основных правил чеченского гостеприимства - защита жизни, чести и имущества гостя, даже если это связано с риском для жизни. Гость не должен предлагать платы за прием, но он может сделать подарки детям. Обычаю гостеприимства чеченцы следовали всегда, не забывая о нем и сегодня. Так, в современных семьях по-прежнему гостям всегда предлагают специальную гостевую пищу – отварное мясо с галушками – жижиг галныш.

Согласно чеченским традициям, готовить ежедневно и на праздники должна исключительно женщина. Лишь на похоронах в основном готовят мужчины, что связано с отсутствием чеченок в основной части церемонии. В традиционных чеченских семьях женщина всегда принимает пищу после главы семьи, в современных – нередко все обедают за одним столом, однако дань уважения главе семейства неизменно присутствует. Сохранились в чеченских семьях и свадебные традиции, а также отношение к жене сына в новой семье. Так, невестка по-прежнему высказывает большое уважение к родителям мужа, называя их не иначе, как «дада» и «нана» - отец и мать.

Несмотря на то, что Рамзан Кадыров отменил исторически изживший себя закон «кражи невесты», роль в свадебной церемонии жениха по-прежнему незначительна. В кодексе чеченцев даже написано, что «жених никогда не должен присутствовать на своей свадьбе». Как правило, он всегда находится рядом, отсиживаясь в соседней комнате. Интересный чеченский обычай, дошедший до наших дней, называется «развязывание языка невесты». Согласно чеченской традиции, невеста не имела права разговаривать в доме мужа, не получив на это особое обрядовое разрешение. В современных чеченских семьях этот обряд, как правило, проходит уже в день свадьбы. Так, в начале обряда свекр спрашивает невесту о погоде, пытается ее разговорить, потом, потерпев неудачу, он просит принести ей стакан воды. Когда девушка исполняет поручение отца мужа и возвращается к гостям со стаканом в руках, свекр начинает удивленно допытываться, зачем она принесла ему стакан. После молчания суженной сына, гости по старшинству отпивают из кружки, выкладывая на поднос с кружкой деньги и «разговаривая» невесту. Только после этой церемонии невеста получает полное право разговаривать в семье мужа. Однако, эта традиция совсем не значит приниженного положения женщины в чеченских семьях. Наоборот, согласно чеченским обычаям настоятельно рекомендуется не заключать брак между мужчиной и женщиной без обоюдного согласия, так как это может сказаться на психическом и физическом развитии их детей. По мнению ряда историков, именно поэтому кража невест не является, и никогда не являлась, истинно чеченским обычаем. Раньше, по традиции, юноша и девушка встречались у родника, поскольку в представлении чеченского народа родник дан людям от создателя. Встречаясь у источника, влюбленные провозглашали стремление, чтобы их отношения были

чистыми как его воды. Согласно чеченским обычаям, девушка и молодой человек не могли быть на свидании вдвоем. Мужчину, стоявшему на дистанции от возлюбленной, сопровождал друг, девушку – подруга.

У многих может сложиться мнение, что в Чечне ущемлены права женщин. Но это не так – мать, вырастившая достойного сына, обладает равным голосом в принятии решений. Когда женщина заходит в помещение – мужчины, находящиеся там, встают. Особые церемонии и приличия должны выполняться к приехавшей гостье. Когда идут рядом мужчина и женщина, женщина должна отставать на шаг. Мужчина обязан принять первым опасность. Жена молодого мужа сначала кормит его родителей, а уж потом мужа. Если между парнем и девушкой имеется родство, пусть даже очень дальнее, связь между ними не одобряется, но и грубым нарушением традиции это не является.

Сами жители республики хорошо ориентируются в полиэтническом, поликультурном пространстве республики, отличая на бытовом уровне чеченский или дагестанский лаваш, таджикские лепешки или осетинские пироги, молочные продукты, изготовленные по рецептам кабардинцев или грузин. Нужно также отметить, что в Чечне в центре терского казачества давно существует музей костюма, центр татарского языка или музей аварской керамики и т.д. Существующее многообразие поликультурной жизни формирует этнокультурную грамотность населения республики, но, чаще всего, это происходит стихийно, не последовательно, на уровне дилетантского интереса. В нашем же случае, речь должна идти о специально организованном этнографическом образовании, в который вовлечена не только школьники, но и их родители, педагоги, директора школ, лицеев и гимназий, студенческая молодежь, представляющая собой будущее республики, кому жить в сложившемся полиэтническом социуме и строить крепость межнациональных отношений, исключая нетерпимость и равнодушие к своему соседу, который принадлежит к другой культуре и говорит на другом языке.

Для того, что бы позитивный опыт предков внедрялся в сознание подрастающего поколения. необходимо, что бы во всех ступенях образования велась активная работа по использованию этого опыта в воспитании учащихся. И педагоги должны сами хорошо знать родную культуру, фольклор и знать эффективную методику использования народного опыта в образовательном процессе [3-8].

Выводы. Итак, современная Чеченская республика – это развилка, место пересечения многих цивилизаций, где за всю долгую историю посетило больше народов, чем где бы то ни было на территории Российской Федерации. Пересечение многих цивилизаций легко объясняется экономико-географическим положением республики, находясь на одном из главных коридоров миграций народов из Азии в Европу. Факт многонациональности и многоконфессиональности республики Чечни, дальнейшее развитие межэтнической дружбы и единения между народами, делают необходимым поднимать и развивать этнографию республики, этнографическое образование, этнографическую грамотность населения, способствующие пониманию того, кто тебя окружает, какова культура твоего соседа, чем этот сосед может быть интересным для тебя.

Литература:

1. Дендиева Р.У. Особенности семейного воспитания чеченского народа // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 3. 2011. С. 77-80
2. Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики на 2014-2018 г.г. - ЧР. Грозный, 2013 г. 133 с.
3. Магомеддибиров З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 117-119.
4. Магомеддибиров 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.
5. Мургузалиева П.Ш., Сулейманова З.З. Организация эстетического воспитания младших школьников республики дагестан на основе традиционного наследия предков // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). с. 58-59
6. Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 304-305.
7. Саутиева Ф.Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 290-291.
8. Эльсиева М.С., Магомеддибиров З.А. К вопросу о формировании у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 136-138.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Котенко Елена Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Уракова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются прогностические исследования системы профессионального образования направлены на определение состояния системы прогнозирования, путей ее развития и установление особенностей и основных тенденций развития. Определено, что комплекс исследований получил название системы непрерывного прогнозирования. Данная система предполагает обеспечение профессионального образования актуальной информацией, использование инновационных методов и форм обучения, применение современных образовательных технологий, интеграцию междисциплинарных программ, использования информационных и коммуникационных технологий обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, прогностические исследования, непрерывное прогнозирование, информационные технологии.

Annotation. In this article, the authors consider prognostic studies of the vocational education system aimed at determining the state of the forecasting system, the ways of its development and establishing the features and main development trends. It is determined that the research complex is called the continuous forecasting system. This system involves the provision of professional education with relevant information, the use of innovative teaching methods and forms, the use of modern educational technologies, the integration of interdisciplinary programs, the use of information and communication training technologies.

Keywords: professional education, predictive research, continuous forecasting, information technology.

Введение. Понятие «прогнозирование» является одним из относительно новых понятий в профессиональном образовании, и довольно часто встречается в учебной, публицистической и научной литературе.

Даже не вникая в дискуссию о научной дефиниции этого понятия, каждому очевидно, что прогнозирование связано с предсказанием будущего состояния того или иного предмета, процесса, явления. Термину «прогнозирование» в научной литературе давалось много определений. Авторами определено, что общую основу всех подходов при определении этого термина: прогнозирование - это научное обоснованное суждение о перспективах, возможных состояниях того или иного явления в будущем, которое носит вероятный характер, а так же это и высказывание об альтернативных путях развития процесса и сроках его существования.

Изложение основного материала статьи. В общественной педагогической практике существует несколько систем проведения прогностических исследований.

Первая система непрерывного прогнозирования, осуществляемая коллективом научно-исследовательской организации, позволяет совершенствовать процесс прогнозирования, планирования и управления, формировать научно-технологическую политику организаций и различных отраслей в целом.

Ко второй системе относятся системы более высокого порядка на базе информационных технологий, содержащие значительный банк индивидуальных данных и моделей.

Третью систему составляют автоматизированные системы прогнозирования.

Прогностические исследования предполагают решение следующих задач:

- разработку необходимого количества качественных прогнозов различной временной глубины;
- систематическую корректировку ранее подготовленных прогнозов с учетом вновь поступившей научно-технологической, технико-экономической, социально-политической и другой информации;
- введение прогнозов и результатов промежуточных исследований в перспективные планы и долгосрочные программы.

Такой комплекс мероприятий получил название системы непрерывного прогнозирования. При этом процесс прогнозирования должен обеспечить общее методологическое и методическое руководство, регулировать обмен информации и взаимодействие между профилирующими подразделениями, осуществлять функцию обучения специалистов основам прогностики, особенностям анализа прогностической информации, способам прогнозирования.

Практика работы непрерывного прогнозирования показывает их целесообразность, высокую эффективность, способность легко «вписываться» в действующий механизм предприятия, научно-исследовательской организации и, наконец, на результат процесса управления развитием науки и техники.

Учитывая специфику прогнозирования научных исследований в области профессионального образования, характер методологического и методического обеспечения этого процесса, именно система непрерывного прогнозирования имеет большую эффективность в системе профессионального образования.

Система непрерывного прогнозирования реализовывает прогностические, методологические и организационные задачи.

К группе прогностических задач относят:

- непрерывное наблюдение за тенденциями становления науки в области профессионального образования и оценка состояния научно-технологического процесса в тех отраслях, для которых осуществляется подготовка рабочих и специалистов.

- определение перспектив развития профессионального образования в целом, выделение проблем.

- рассмотрение и анализ возможных направлений формирования науки, техники и экономики в целом на основе материалов государственных программ развития научно-технического прогресса, межотраслевых и отраслевых прогнозов.

- выявление вероятных наиболее реальных вариантов развития профессионального образования и факторов прогнозного фона.

- определение динамических показателей развития системы профессионального образования и наиболее эффективного уровня профессиональной подготовки будущих рабочих в прогнозируемый период на основе аппарата прогнозирования.

К методологическим задачам относятся:

1. Апробация современных прогностических методик применительно к специфическим условиям прогнозирования научных исследований в области профессионального образования с учетом социально-экономического и социально-педагогического аспектов функционирования системы.

2. Разработка новых методов и методик прогнозирования.

3. Разработка моделей (математических или информационно-динамических), рассматривающих соответствующие процессы или явления.

4. Разработка собственно прогнозов научных исследований в области профессионального образования. Речь идет о разработке прогнозов, непрерывно корректируемых и обновляемых.

5. Разработка единой методологической базы и алгоритма прогнозирования. Эта перспективная задача в процессе прогнозирования и управления научными исследованиями в области профессионального образования на основе информационных технологий. Такой подход должен повысить надежность самих прогнозов за счет увеличения количества возможных вариантов и объема переработанной специальной информации.

К организационным задачам относят:

1. Создание информационной базы (банка данных) для прогнозирования перспектив развития научных исследований в области профессионального образования. Информационный блок накапливает и перерабатывает множество сведений о состоянии науки, производства, образования, учитывает сведения о перспективах развития профессионального образования.

2. Создание и внедрение строгой процедуры разработки и выдачи заданий на проведение прогностических исследований и их последующей оценки и верификации. При этом механизм внедрения прогнозных разработок связывается с процессом управления научными исследованиями.

Цель системы непрерывного прогнозирования научных исследований в области профессионального образования заключается в организации непрерывной деятельности исследовательской организации по предсказанию будущего. Становится необходимым наличие четырех подсистем:

1. Переработка поступающей информации.

2. Прогнозирование.

3. Оценка эффективности разрабатываемых прогнозов и их верификации.

4. Разработка перспектив и выявления приоритетных вариантов развития научных исследований в системе профессионального образования.

Установив основные цели и задачи системы непрерывного прогнозирования, рассмотрим функции, реализация которых определяет эффективность системы, то есть службы прогнозирования в целом.

Учитывая специфику предмета прогностических исследований, функциональная модель службы в системе непрерывного прогнозирования научных исследований в системе профессионального образования может иметь следующую структуру:

- сектор координации;

- сектор методологии;

- сектор методики;

- сектор науковедения;

- сектор моделирования, развития профессионального образования;

- сектор внедрения прогнозов.

Сектор координации должен осуществлять связь с различными организационными структурами профессионального образования для получения достоверных сведений ретроспективного, текущего и перспективного характера. При этом учитываются изменения в социальной, технической, экономической и политической жизни в различных общественных системах.

Одна из важнейших задач данного сектора - анализ нормативных документов, а так же руководящих органов профессионального образования с целью определения целей развития научных исследований на уровне научной организации. Специалисты сектора методологии изучают совокупность существующих методов и методик для поискового и нормативного прогнозирования с целью проведения систематической работы по прогнозированию в определенных областях науки и техники.

Главная задача сектора методики - подготовка и выпуск методологических указаний и стандартов организации по вопросам введения прогностических исследований.

В секторе науковедения анализируется потенциал научных учреждений, ведущих исследования в области профессионального образования. Здесь разрабатываются прогнозы оптимального количества научных работников, их необходимого квалификационного уровня, перспектив и путей роста научных кадров. Результатом деятельности являются прогнозы новых направлений функциональных и прикладных исследований, необходимых для обеспечения реализации оптимального варианта развития системы профессионального образования в целом и отдельных ее элементов.

Прогноз новых научных исследований должен учитывать изменения в кадровом потенциале и материально-технической базе научных исследований.

В секторе моделирования рассматривается совокупность функциональных взаимосвязей важнейших элементов профессионального образования между собой, системы в целом; разрабатываются системные модели развития объекта. Специфика профессионального образования и системы научных исследований в

данной области, как одной из основных подсистем выделяет тип большинства существующих моделей какинформационно-динамический. Так же могут разрабатываться морфологические, математические и экономико-математические модели.

В секторе внедрения должны разрабатываться стратегические материалы по развитию организации; корректироваться перспективные планы, программы и их обоснование. От деятельности данного сектора зависит связь с потребителями прогностической информации, организует процесс непосредственного внедрения результатов прогноза в практику управляемой деятельности.

Для организации непрерывного прогнозирования научной организации должны выполнять следующие действия:

- построение непрерывного прогнозирования на основе информационных и коммуникационных технологий;
- совершенствование методов анализа исходной информации;
- разработка новых методов и методик, позволяющих предвидеть развитие различных объектов науки;
- переход от эпизодических прогнозов к систематическим исследованиям широкого профиля с обязательной их верификацией;
- повышение качества разрабатываемых прогнозов и их влияние на процесс формирования научно-технической политики предприятий и организаций.

Основными функциями системы непрерывного прогнозирования являются:

- сбор информации о состоянии научных исследований в области профессионального образования;
- разработка «дерева» целей и выявление новых проблем;
- разработка морфологических матриц;
- определение приоритетных направлений и вариантность развития научных исследований в области профессионального образования;
- систематическое наблюдение за тенденциями развития науки, техники и технологии, общественного производства в целом;
- обобщение результатов прогнозирования на различных уровнях.

Выводы. Таким образом, прогнозирование должно быть стилем мышления каждого специалиста, что позволяет обеспечить дальнейшее повышение эффективности научного труда, станет важным фактором его интенсификации.

Литература:

1. Царапкина Ю.М., Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Методология педагогического прогнозирования // Научный журнал Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-1. С. 332-334.
2. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 5.
3. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.
4. Markova S., Svadbina T.V., Sedykh E.P., Tsyplakova S., Nemova O.A. Methodological basis of vocational pedagogical education // Journal of Astra Salvensis. 2018. Т. 6. С. 769-777

Педагогика

УДК:378.4

кандидат педагогических наук, доцент Масленникова Надежда Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПРОБЛЕМЫ СОВМЕСТНОГО И РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, которые возникают в вузах в связи с появлением в них большого количества студентов-иностранцев, прибывших для обучения из стран постсоветского пространства. Приводятся результаты опроса преподавателей, анализируются возможности раздельного обучения студентов из России и студентов-иностранцев.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, совместное и раздельное обучение.

Annotation. The article deals with the problems that arise in universities due to the emergence of a large number of foreign students who came to study from the post-Soviet countries. The results of a survey of teachers, analyzed the possibility of separate training of students from Russia and foreign students.

Keywords: higher education, foreign students, joint and separate studies.

Введение. Казанский государственный университет (ныне – Казанский (Приволжский) федеральный университет) издавна занимается подготовкой студентов-иностранцев из Китая, Индии, Бангладеш, Ирана, Ирака и др. Однако только в последние 7-8 лет вуз начал принимать для обучения беспрецедентно большое количество студентов из стран СНГ (особенно из Узбекистана и Туркменистана). В связи с этим эффективность образовательного процесса заметно снизилась, поскольку вуз столкнулся с рядом закономерно возникших в этой ситуации проблем. Одной из них оказалась недостаточная готовность педагогических кадров к совместному обучению (в смешанных группах) студентов-иностранцев с российскими студентами. При этом Указ Президента РФ 31 октября 2018 г. «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019-2025 гг.» провозглашает в качестве приоритетного направления повышение доступности образовательных услуг для иностранных граждан и, соответственно, открытость для них российских образовательных учреждений. Поэтому перед вузами стоит задача по выработке стратегий, направленных на интеграцию иностранных граждан в наше социальное, культурное и образовательное пространство (хотя бы на период их обучения) и повышение эффективности процесса их обучения. Пока же приезжие студенты достаточно часто сталкиваются с определенным их неприятием со стороны некоторых преподавателей, российских студентов и даже жителей города их временного проживания. Из-за языкового барьера и культурного шока они долго адаптируются к новой обстановке и

очень долго подвергаются социализации. Они недостаточно владеют местным культурным кодом, правилами повседневного поведения, принятыми в принимающем сообществе. Их поведение часто напоминает скованное, стеснительное, оправдывающееся; многие из них не смеют вступать в диалоги, переспрашивать преподавателей, конкретизировать неясные и спорные вопросы, участвовать в воспитательных и научных вузовских мероприятиях. Некоторые из них, сталкиваясь с холодностью принимающей стороны, не стремятся изучать русский язык, замыкаются в себе и находят общение в малых национальных группах [11]. Поэтому, если рассматривать иностранных студентов в качестве субъектов обучения, то они, оказываясь на вторых позициях по указанным выше причинам, не получают требуемого объема профессиональных знаний, умений и навыков, и не развивают свои индивидуальные способности. Например, студенты, обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки, не достигают необходимого уровня сформированности у них практических умений и навыков ведения педагогической деятельности, поскольку во время педагогических практик в школе не проводят в полном объеме учебные занятия. Это происходит как по причине языкового барьера (а у многих он остается достаточно сильным и к старшим курсам), так и по причине недоверия практикантам со стороны учителей и администрации школ, и ограничении их в практической работе или отстранении от нее вообще. Как следствие, студенты-иностранцы, по мнению З.Б. Кушербаевой, не получают важнейшего для своей будущей профессии практического опыта работы, который позволил бы им в будущем эффективно влиться в общественное производство, принимать в нем активное участие и представлять другим людям ценные производительные услуги [5]. Таким образом, налицо проблема серьезного обесценивания человеческого капитала студентов-иностранцев в учебных учреждениях.

Еще одной значимой проблемой обучения иностранных студентов, даже при максимальном стирании языкового барьера, выступает достаточное различие в образовательных программах на их родине и в принимающей их стране [4]. В связи с этим они оказываются не подготовленными к изучению некоторых вузовских дисциплин, что снова сказывается на неудовлетворительном состоянии их «багажа» профессиональных знаний и умений. Это, в свою очередь, оборачивается проблемой для вузов, поскольку уровень их знаний, умений и навыков снижает их рейтинговые показатели.

И, наверное, самой острой является проблема совместного обучения российских студентов и студентов-иностранцев. Если педагоги ориентируются на уровень знаний и умений первых, то вторые, априори, оказываются практически «за бортом» образовательного процесса, если только не владеют русским языком исключительно. Если же преподаватели ориентируются на «слабое звено» групп – на студентов-иностранцев – то происходит понижение уровня образовательной среды для местных студентов. Возникает серьезнейшее противоречие: мы не можем лишить достойного и конкурентного образования российских студентов, но и не можем исключить из своего внимания иностранных студентов, поскольку и они возлагают на вузы серьезные жизненные надежды.

В связи с этим, мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) проанализировать точки зрения представителей педагогического коллектива вуза о совместном (с русскоговорящими студентами) и раздельном обучении студентов-иностранцев;
- 2) определить достоинства и недостатки совместного и раздельного обучения.

Изложение основного материала статьи. Многие крупные вузы республики Татарстан к настоящему времени накопили достаточный опыт по обучению иностранных студентов, прибывающих из стран постсоветского пространства. Большинство приезжих сосредоточено в столице республики – в казанских вузах, однако достаточное их количество обучается и в небольших городах. Например, студенты из Казахстана и Узбекистана поступают учиться в Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета на педагогические направления подготовки [1]. Поэтому нами была проведено исследование, в котором приняли участие преподаватели трех татарстанских вузов: Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ) (г. Казань), Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ-КХТИ) (г. Казань), Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета (ЕИ КФУ) (г. Елабуга). Изучению подвергалось мнение педагогов об анализируемой ситуации поскольку именно они в большей степени из всех представителей принимающей иностранцев стороны имеют обширную практику повседневного взаимодействия с ними. Методом исследования (сбора первичной информации) выступило анонимное анкетирование; общий объем выборки составил 74 человека; период анкетирования – март 2019 г.

Некоторая характеристика профессорско-преподавательского состава выборки исследования:

- а) 13 человек – профессора, 37 – доценты, кандидаты наук, 24 – старшие преподаватели;
- б) 23 респондента работают в КНИТУ-КАИ, 29 – в КНИТУ-КХТИ и 22 в ЕИ КФУ;
- в) 18 педагогов преподают технические дисциплины, 11 – математические, 17 – дисциплины естественного цикла и 28 – гуманитарные;
- г) 28 опрошенных принадлежат возрастной категории 26-35 лет, 25 – возрастной категории 36-45 лет и 21 – возрастной категории старше 46 лет;
- д) стаж педагогической работы у 15 преподавателей составил более 5 лет, у 41 – более 15 лет;
- е) 25 анкетированных – мужчины, 49 – женщины;
- ж) все участники опроса как минимум два года ведут занятия у иностранных студентов из стран СНГ.

Анализ теоретических источников по затрагиваемой проблеме предлагает в качестве решения вопросов обучения студентов-иностранцев в российских вузах два направления:

- 1) поликультурное образование. Это направление является отражением установки социума на его неотъемлемое и естественное свойство – культурное многообразие. Практической реализацией идеи «культурного многообразия» является предоставление разно-культурным гражданам (с помощью принимающего государства, его бюджета, законов, преподавателей и пр.) «культурной свободы», т.е. равных возможностей носителям «больших» и «малых» культур для ведения ими эффективного «межкультурного диалога» [8]. Поэтому, согласно данному направлению, все студенты должны обучаться вместе, в едином коллективе, где, при сохранении культурной самобытности и идентичности всех его членов, будет происходить неизбежный синтез культур и взаимное культурное обогащение учащихся [12]. И напротив, возражается «народоведческое» классифицирование учащихся и разделение представителей разных культур по неким списочным реестрам [10], в нашем случае – разным группам (потокам).

Хотя противники данного направления справедливо замечают, что применение понятия «культурное многообразие» автоматически подразумевает признание многообразных форм самих культурных общностей,

т.е. признание национальных и этнических различий, что еще больше способно усугубить неравенство среди студентов и породить внутренние конфликты [2].

Результаты проведенного анкетирования показали, что направление поликультурного образования поддерживает 31,1% преподавателей; категорически против высказались примерно столько же из них – 29,7%. Остальные педагоги – 39,1% от объема выборки – не смогли однозначно обозначить свое мнение по данному вопросу. При этом 58,1% опрошенных соглашались с тем, что совместное обучение, скорее всего, позволило бы приезжим студентам быстрее адаптироваться и эффективнее включаться в образовательный процесс вуза. Стоит отметить и то, что сторонники поликультурного образования считают, что численность иностранных студентов в смешанных группах стоит ограничивать – они должны составлять не более трети учебного коллектива;

2) инклюзивное образование. Это направление призывает учитывать различия и особенности обучающихся. В основном, мы знаем, это касается создания условий для получения полноценного образования студентами, испытывающими сложности в обучении в связи с ограниченными возможностями здоровья (физического или психического). Однако студентов-иностранцев можно смело отнести к особым учащимся, к студентам, испытывающим сложности в обучении из-за недостаточного владения русским (особенно, терминологическим) языком, а также недостаточной адаптированностью и длительной интеграцией в российский социум в результате плохого освоения культурных практик принимающего их сообщества [7]. И если для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья образовательные учреждения стараются организовать доступную для них, безбарьерную образовательную среду и обеспечить их соответствующими педагогами (коррекционными), то для результативного обучения иностранных студентов требуются преподаватели, способные легко находить и поддерживать контакт с учащимися, испытывающими затруднения в общении на местном языке и несовпадающими с принимающим сообществом культурой общения и поведения [3].

Однако реализация данного направления имеет серьезный недостаток, обусловленный изменчивостью таких двух количественных составляющих политики вуза, как количество бюджетных мест, выделяемых из года в год на определенное направление подготовки и количество прибывающих для обучения студентов из стран СНГ. Определяющим является первый показатель: если бюджетных мест министерством выделяется достаточное количество, то вузы набирают студентов на раздельное обучение по одному направлению – формируют группу из бюджетников, т.е. российских студентов и, соответственно группу (или группы) из иностранных студентов. Но если бюджетных мест выделяется мало, то вузы вынуждены формировать смешанные группы из российских студентов-бюджетников и приезжих студентов «платников» [6]. О раздельном обучении студентов во второй ситуации, к сожалению, не может идти речи.

Результаты анкетирования оказались также противоречивыми: 27,0% преподавателей считают целесообразным раздельное обучение российских и иностранных студентов по причине незнания последними языка преподавания. Таким образом, полученные данные подтверждают неоднозначность рассматриваемой проблемы и отсутствие окончательной определенности в ней представителей образовательной среды.

Учитывая, что гипотетически к совместному обучению российских и иностранных студентов склоняется большинство опрошенных, все-таки они видят существенные ограничения в реализации данного направления высшего образования. К основным проблемам педагоги относят: плохое знание иностранными студентами русского языка (75,7%), низкий уровень их базовой подготовки (68,9%), отсутствие стремления к повышению уровня своего образования и учебных успехов (66,2%), отсутствие желания у учащихся-иностранцев к общению с культурой принимающей стороны и участию в вузовских спортивных и культурных мероприятиях (64,9%), различия в традициях, воспитании и культурных нормах, регулирующих поведение учащихся (54,1%), прибытие студентов даже с хорошим базовым уровнем подготовки в течение нескольких месяцев (сентябрь-октябрь-ноябрь), когда занятия по дисциплинам уже достигают определенной логической оформленности и достаточного уровня сложности (48,6%), пропуск занятий (особенно, лекционных) без объяснения причины (44,6%), провоцирование конфликтов с российскими студентами (39,2%).

Доводами в пользу раздельного обучения студентов преподаватели считают: плохое знание студентами-иностранцами русского языка (81,1%), совокупно более низкий по сравнению с российскими студентами уровень их базовой подготовки (55,5%) и, как следствие вышеперечисленных аргументов, возможность вести с ними процесс обучения в индивидуальном темпе и на индивидуальном уровне сложности (75,7%).

К плюсам «совместного» обучения они относят: быструю адаптацию и социализацию иностранцев (75,7%), обогащение культурой других народов российских студентов (29,7%), становление и развитие у российских студентов поведения взаимопомощи (27,0%).

Соотнося результаты исследования и аргументы преподавателей в пользу смешанного и раздельного обучения студентов, приходим к закономерному выводу – отношение педагогов к способу обучения определяется приоритетной образовательной целью: если на первый план выводить обучение, то предпочтение отдается раздельному обучению, если социализацию иностранных граждан – то совместное.

Выводы. Анализ результатов анкетирования преподавателей высшей школы показал неоднозначность и противоречивость их отношения к совместному обучению российских и иностранных студентов в вузе. Да, они понимают и признают равенство прав и тех, и других учащихся на должный образовательный уровень, но указывают при этом на ряд серьезных проблем, мешающих эффективной реализации совместного обучения. Однако достаточный опыт работы вузов с иностранными студентами позволяет наметить определенные направления в решении данной проблемы. Основным из них является совершенствование профессиональных и общекультурных компетенций профессорско-преподавательского состава и обеспечение его необходимой психологической и методической поддержкой [9]. Также достаточно действенной мерой является довузовская подготовка иностранных студентов, реализуемая, в частности, Казанским федеральным университетом. Она включает в себя изучение русской грамматики, разговорного языка, а также основ отдельных учебных дисциплин. Опыт показывает, что студенты, прошедшие подобную подготовку, легко общаются с преподавателями и российскими студентами на русском языке, адекватно реагируют на юмор, поговорки, анекдоты, легко конспектируют учебный материал и читают научную литературу. Однако подобная подготовка не является «популярной» у студентов из постсоветского пространства, поскольку она является платной и увеличивает как время их пребывания в России, так и совокупную стоимость обучения. К подобной подготовке, в основном, прибегают студенты, стремящиеся

достичь значительных высот при дальнейшем обучении в солидном российском вузе. Пока же вопрос о раздельном или совместном обучении российских и иностранных студентов остается актуальным и дискуссионным.

Литература:

1. Вильданова Э.М. К вопросу адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве вуза / Э.М. Вильданова, М.С. Ильина // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 12-17.
2. Воронина Е.Н. Педагогические аспекты формирования культуры безопасности жизнедеятельности: проблемы и подходы / Е.Н. Воронина, Е.В. Муравьева // Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения. Материалы XIII Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. – Москва, 2008. – С. 243-246.
3. Гафиятуллина Э.А. Современные средства оценки знаний обучающихся в старших классах общеобразовательной школы / Э.А. Гафиятуллина, И.И. Гибадулина // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 10. – С. 25-35.
4. Зборовский Г.Е. Образовательные и адаптационные практики детей мигрантов в условиях межнациональной интолерантности / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина, В.П. Засыпкин // Известия Уральского федерального университета. Проблемы образования, науки и культуры. – 2015. – Т. 135. № 1. – С. 70-83.
5. Кушербаева З.Б. Роль образования в развитии человеческого капитала // Вестник Актыбинского университета им. С.Баишева. – 2014. – № 2 (44). – С. 5-9.
6. Масленникова Н.Н. Пути повышения эффективности экологической подготовки студентов технического вуза // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. – 2013. – № 2-1. – С. 235-238.
7. Муравьева Е.В. Производственные практики как средство формирования профессиональной компетентности / Е.В. Муравьева, В.Л. Романовский // Казанский педагогический журнал. – 2006. – № 1 (43). – С. 26-29.
8. Муравьева Е.В. Диверсионный анализ в формировании риск-мышления у специалистов в области безопасности / Е.В. Муравьева, В.Л. Романовский // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 1-9. – С. 2306-2308.
9. Савина Н.Н. Сущность жизненной стратегии и ее типологии / Н.Н. Савина, Р.А. Илаева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 355.
10. Хаматгалеева Г.А. Структура личности технолога общественного питания // Вестник торгово-технологического института. – 2013. – № 3 (7). – С. 290-294.
11. Щербакова И.А. Развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы как инструмент повышения качества образования // Материалы научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». Сборник избранных статей. – 2018. – С. 201-206.
12. Щербакова И.А. Метод проектов при обучении английскому языку: взаимосвязь учебы и практики // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 5-6 (89-90). – С. 33-40.

Педагогика

УДК: 371.9

старший преподаватель кафедры специальной психологии Мелешкина Мария Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлен анализ коррекционно-развивающей и методической работы на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе для детей с умственной отсталостью. Раскрывается специфика и основные этапы работы над художественными произведениями (рассказами), а также методическая работа по формированию полноценного навыка чтения, в основу которого заложен смысловой компонент, навык осознанного чтения. Главным образом, в статье рассматривается процесс коррекции и развития таких необходимых компонентов речевой деятельности, как понимание и использование логико-грамматических конструкций, изобразительных средств языка, а также иных психических процессов.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, методическая работа, речевая деятельность, художественное произведение, рассказ, понимание, осознанное чтение, младшие школьники с умственной отсталостью.

Annotation. The article presents an analysis of correctional development and methodological work in reading lessons in a special (correctional) school for children with mental retardation. Specificity and the main stages of work on fiction (stories) are revealed, as well as methodological work on the formation of a full-fledged reading skill, which is based on a semantic component, the skill of informed reading. Mainly, the article discusses the process of correction and development of such necessary components of speech activity, as the understanding and use of logical and grammatical constructions, visual means of the language, as well as other mental processes.

Keywords: correctional and developmental work, methodological work, speech activity, artwork, story, understanding, conscious reading, younger schoolchildren with mental retardation.

Введение. Период обучения в начальных классах, характеризующийся младшим школьным возрастом, является основополагающим в развитии и становлении ребёнка как личности, когда происходит активный целенаправленный процесс формирования мировоззрения, моральных и идейных представлений, обогащения мира эстетических переживаний и чувств, развития способностей, задатков и интересов.

Одним из средств формирования и развития способности личности творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя в начальной школе выступают уроки чтения, в частности художественные произведения. Они представляют собой продукт художественного творчества, выступающий как сложное единство компонентов, где в чувственно-материальной форме воплощен духовно-содержательный замысел автора, заложенный в системе художественных образов и логико-грамматических конструкций. Подобные тексты позволяют усвоить духовно-нравственные ценности и способствуют пониманию обобщенного выражения действительности, заложенного в произведении. В результате познания художественного образа ребёнку представляется результат осмысления автором какого-либо явления, процесса. При художественные средства, используемые автором, не только отражают, но, прежде всего, обобщают действительность, что позволяет развивать в человеке чувство прекрасного.

В художественном произведении каждый отдельный компонент и весь текст в целом включены в разные системы отношений, в связи с чем, их функции в художественной структуре неоднозначны. В этом и заключается специфическое отличие художественных текстов от других видов жанра. Как отмечает Ю.М. Лотман, для понимания подобных текстов, необходимо установить роль каждого из его структурных компонентов, раскрыть идейное содержание, которое и является структурой произведения. При этом работа по его осмыслению представляется как совокупность активных действий преобразования его смысловой структуры, главным из которых является выделение скрытого замысла, обнаружение проблемной ситуации и её особенностей. Это, в свою очередь, подтверждает сложность процесса осмысления, что требует специально организованной методической работы над художественным произведением.

В процессе чтения и анализа художественного произведения воздействие происходит не только на отдельные стороны психики – мышление, воображение, эмоции, а на личность человека в целом. Всё это, главным образом, будет заключаться в том, какие мысли и знания будут сформированы у ребёнка, которые бы способствовали более полноценному осознанию действительности и дальнейшему процессу социализации. Поскольку дети с умственной отсталостью характеризуются рядом специфических особенностей развития всех психических процессов, участвующих в данной работе, всё это также подтверждает необходимость проведения коррекционного воздействия.

Изложение основного материала статьи. Как показали исследования М.П. Воюшиной, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, М.И. Оморковой, Н.Н. Светловской и др., читательская деятельность, выступающая как способность понять произведение и почувствовать его, включает три структурных компонента, одним из которых является смысловой [3, 4]. Именно в данном компоненте заложена возможность понимать идейный замысел художественного произведения, прочувствовать и понять содержание, после чего на основе этого должно происходить формирование собственной читательской позиции.

Согласно ряду методистов (М.В. Васильева, Е.И. Иванин, М.И. Оморкова, Н.Н. Светловская, А.И. Шпунто) постижение идейного замысла произведения происходит в процессе его анализа в виде рассуждений и дискуссии, что выступает основным условием правильного первичного восприятия. В результате чего и предполагается формирование у ребёнка потребности к самостоятельному постижению замысла прочитанного [3, 4, 6]. При этом вся работа заключается в поэтапном анализе произведения, где используются конкретные приёмы работы. Каждый из приёмов позволит приобрести определённые практические умения анализа художественного текста, которые в дальнейшем должны стать основой для формирования у школьников полноценного навыка чтения, где одним из качеств выступает осознанность [1, 4, 5].

С методологической точки зрения, в теории и практике употребляется именно данный термин, а не «понимание», где осознанность рассматривается как главное качество. При условии сформированности данного качества достигается более полноценное понимание содержания произведения, а именно смысловой – идейной стороны текста, а также его эмотивной составляющей [1, 5].

Развитию осознанности чтения способствуют те же виды работ над произведением, что и в массовой школе, однако, наблюдается своя специфика, которая заключается в дополнительной коррекционной работе на уроках чтения (коррекционной) школе. При этом при работе над художественным произведением необходимо соблюдать не только общие методические требования, но и специальные рекомендации по работе с конкретным жанром.

На уроках чтения наиболее часто встречающимся источником информации выступает рассказ. Рассказ – это основной жанр литературы повествовательного характера, небольшое по объёму произведение, в котором изображаются эпизоды, кратковременные события из жизни небольшого количества героев [1]. При этом рассказы могут быть различны по типологии. Они делятся по тематике, по времени протекания действия, по жанровой характеристике, по сложности композиции и другие [3, 4, 5].

Согласно исследованиям В.Я. Василевской, наблюдается корреляция между пониманием младшими школьниками с умственной отсталостью содержания рассказа и сложностью его композиции, полнотой раскрытия идейного замысла, так процесс понимания затрудняется по мере усложнения композиции [2, 5, 6]. Исходя из этого, следует проводить коррекционную работу над теми психическими процессами, которые бы позволяли облегчить работу с текстами данного жанра.

Основным направлением в методической работе над рассказом с последовательным развитием событий или пропуском в развитии сюжета логического звена, с изменением временного плана изложения событий выступает помощь в установлении смысловых связей между отдельными событиями и поступками героев, в выявлении главного замысла. Главным здесь выступает роль учителя, который помогает усилить эмоциональное восприятие школьников и тем самым подготавливает их к смысловому анализу текста [1, 5]. Правильная постановка смысловых вопросов, направленных на обозначение действующих лиц, выяснение где и когда происходят действия, а затем вопросов, раскрывающих замысел автора – наиболее сложный момент во всей работе. Все это, в свою очередь, помогает детям в установлении последовательности событий, а также в поиске пропущенного звена.

После повторного прочтения текста по частям необходима дополнительная стимулирующая деятельность, например, словесное рисование, выполнение аппликации или рисунка на доске, совместного коллажа, либо показ слайдов, сюжетных картин [1, 8].

Данные формы работы применяются и при анализе рассказов, в которых наблюдается противоречие между внешним конкретным содержанием и внутренним смыслом, которые представляет наибольшую сложность для данной категории детей. Как правило, младшие школьники с умственной отсталостью неверно

или неточно усваивают смысловое содержание рассказа, поскольку не в состоянии осмыслить подтекст произведения и понять логико-грамматические структуры языка [2, 6]. В данном случае необходимо с помощью более дробных и подсказывающих вопросов, предварительного анализа жизненных ситуаций подвести детей к правильной оценке фактов и поступков, описанных в рассказе, а также проведение дополнительной работы по овладению способностью выделять существенные, опорные признаки. Для этого проводятся упражнения по перешифровке логико-грамматических структур языка на единицы смысла на примере наиболее сложных для понимания речевых конструкций, в которых отношения передаются при помощи форм творительного падежа, структур с непривычным порядком слов («Петю ударил Вася. Кто драчун?», атрибутивных конструкций родительного падежа («Сестра матери»), сравнительных конструкций («Ваня выше Феди, но ниже Коли. Кто из мальчиков самый высокий?») [5, 7].

В процессе методической работы над рассказами могут использоваться разные по степени сложности задания: карточки с заданиями, словарная работа (самостоятельный поиск непонятных слов и работа с ними), работа с планом (картинный или словесный план), выделение смысловых частей и их озаглавливание, а также поиск слов и выражений, характеризующих какого-либо персонажа, пересказ текста и другое [1, 5, 8].

Словарную работу необходимо проводить с обязательным стимулированием интереса к семантической составляющей слова. В процессе семантических наблюдений младшие школьники с умственной отсталостью овладевают значениями слов, происходит формирование практических морфологических обобщений, что оказывает положительное воздействие на формирование словообразовательных процессов [1]. Обогащение словаря могут способствовать словесные игры и задания на усвоение значения конкретного слова путем подбора ряда текстов, где будет предполагаться последовательное сужение его значения. Кроме этого могут быть использованы следующие коррекционные упражнения:

- изменение слова – получение новых его форм или родственных ему слов;
- сопоставление значения данного слова и, полученных при его изменении, слов;
- сравнение форм слова и новых слов, выделение морфем, отличающих данные слова;
- соотнесение нескольких предложений, отличающихся одним словом;
- произнесение предложения с разной интонацией и его анализ;
- составление предложений с заданными словами и его анализ;
- составление схемы предложения – анализ с опорой на символы и другое [7].

При выполнении заданий на поиск слов и выражений в рассказе, характеризующих какого-либо персонажа, огромное значение играет работа над анализом изобразительных средств художественного произведения. В данном случае простого объяснения значения и роли выразительных средств недостаточно для их понимания детьми, поскольку из-за недостатков абстрактного, образного мышления, обеднённости чувственного опыта, им недоступен перенос признаков с одного явления на другой, а также полное представление описанного в произведении. В связи с чем должны проводиться такие упражнения, как: сравнение слов и выражений, употребляемых в прямом и переносном значении, зарисовки, составление картинного плана и другие [1, 5].

При пересказе обязательно необходимо подкреплять работу дополнительными приёмами, активизирующими речь и повышающими интерес: - предметные картинки, обозначающие содержание каждого предложения в тексте, или серии сюжетных картин; - рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определённым для каждого ряда, соревнование в рассказывании по рядам; - пересказ отдельных эпизодов; - узнавание рисунка, относящегося к рассказу, среди других [1, 5].

Вышеперечисленные методы и приёмы работы не всегда достаточны в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью. В связи с чем, могут потребоваться дополнительные приёмы коррекционной работы.

Одной из форм коррекции может выступать игра. В процессе сюжетной игры, основанной на каком-либо конкретном произведении, также необходимо проводить его анализ в соответствии с рядом этапов. Это может быть:

- составление картинного плана произведения, как с помощью сюжетных картин, так и фигур персонажей;
- выделение персонажей и их значимости, роли в произведении;
- обозначение поступков и действий каждого героя;
- определение системы взаимоотношений между ними;
- обозначение и подбор необходимых атрибутов для разыгрывания сюжета;
- определение сюжетной линии с опорой на картинный план;
- разыгрывание сюжета в рамках режиссерской игры или в форме театрализованной постановки [7].

В процессе игровой или театрализованной деятельности происходит стимулирование речевой активности и обогащение словаря, формирование умения строить высказывание в процессе овладения навыками словообразования, понимание и использование логико-грамматических структур языка, формирование творческого мышления и воображения, осознание области межличностных и ролевых отношений, формирование планирующих действий и многое другое.

В совокупности вся эта работа способствует более полному пониманию текста и одновременно развитию техники чтения.

Выводы. Таким образом, анализ методической литературы показывает, что имеются разработки по вопросам обучения чтению в начальных классах в целом и по работе с произведениями различной жанровой принадлежности в частности, представлена работа по развитию навыка осознанного чтения, описаны приёмы и методы, применяемые на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе. Однако, следует сказать, что этого недостаточно при работе с младшими школьниками с умственной отсталостью – необходима дополнительная коррекционная работа, направленная на формирование и развитие компонентов психики, задействованных в процессе читательской деятельности. Также необходимо помнить, что работа, которая направлена на развитие у младших школьников с умственной отсталостью навыка осознанного чтения, протекает в единстве с развитием всех остальных компонентов полноценного навыка чтения.

Литература:

1. Аксёнова А.К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учебник для вузов. / А.К. Аксёнова, С.Ю. Ильина. М.: Просвещение, 2011. 382 с.

2. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. (В помощь диагностике умственной отсталости) / В.Я. Василевская // Известия АПН РСФСР. 1961. Вып. 114. С. 15-42.
3. Васильева М.С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская. М.: Педагогика, 1997. 215 с.
4. Воюшина М.П. Методика обучения литературному чтению / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева. М.: Академия, 2013. 288 с.
5. Мелешкина М.С. Методическая работа над художественным произведением на уроках чтения в начальных классах специальной (коррекционной) школы / М.С. Мелешкина // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. трудов. Серия: Педагогика и психология. Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского), 2018. № 59 (4). С. 78-81.
6. Мелешкина М.С. Особенности понимания и осознанного чтения художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью / М.С. Мелешкина // Вестник ВЭГУ. Уфа: Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), 2017. Июль-август. № 4 (90). С. 158-162.
7. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. СПб: Речь, 2008. 247 с.
8. Шишкова М.И. Развитие навыка осознанного чтения в школе VIII вида / М.И. Шишкова // Коррекционная педагогика. 2007. № 1. С. 53-58.

Педагогика

УДК 371.124

старший преподаватель **Моисеева Мария Николаевна**

ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (г. Тюмень);

старший преподаватель **Фисунova Людмила Владимировна**

ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (г. Тюмень)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СО СТУДЕНТАМИ В ОБЛАСТИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ. ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Аннотация. Педагогическая технология, спроецирована для достижения поставленных целей, позволяет свести к минимуму случайные ситуации. Развитие творческой личности, зависит от множества факторов, и главным фактором является совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания.

Ключевые слова: преподаватель, культура, компетенция, знания, умения, профессионализм, педагогика, толерантность, квалификация, специалист, квалификация, дисциплина, конференция, задачи, наука, творческое мышление.

Annotation. Pedagogical technology, designed to achieve the goals, allows to minimize random situations. The development of a creative personality depends on many factors, and the main factor is the set of means and methods of reproduction of theoretically grounded processes of training and education.

Keywords: teacher, culture, competence, knowledge, skills, professionalism, pedagogy, tolerance, qualification, specialist, qualification, discipline, conference, tasks, science, creative thinking.

Введение. Высшая школа, располагая высококвалифицированными кадрами, ведет большую научно-исследовательскую и проектно-конструкторскую работу, отвечая на запросы и нужды. однако основная задача вузов - готовить высококвалифицированных специалистов. Следовательно, вузовская наука является в этом смысле одним из факторов процесса обучения. Отсюда вытекает естественный вывод, что для эффективного воздействия этого фактора нужно изучить его соотношение с другими обучающими особенностями. иначе говоря, необходимы как теоретические, так и прикладные исследования, выявляющие количественное качественное взаимовлияние научной и учебной работы в вузе.

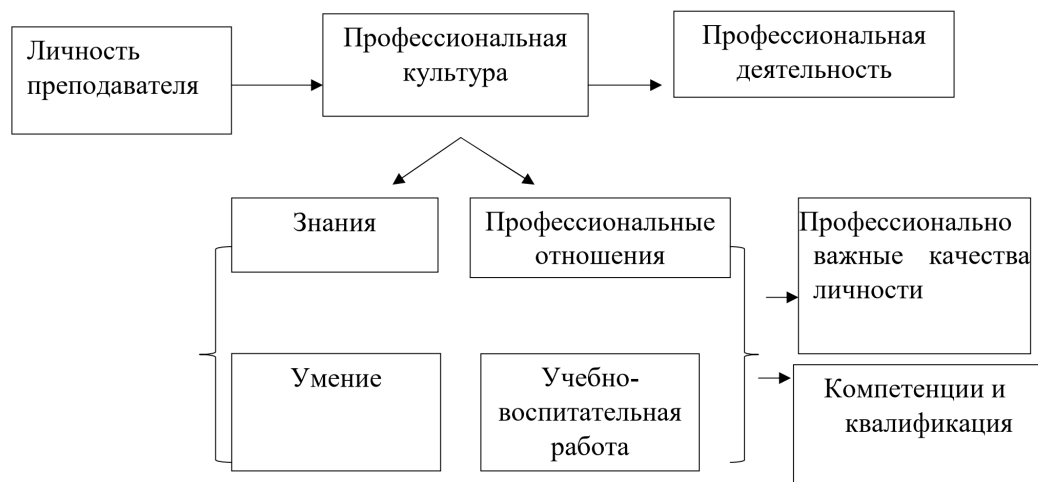


Рисунок 1. Модель профессиональной культуры преподавателя

Преподаватель должен иметь все качества идеального современного компетентного и профессионального педагога. Необходимым условием является:

1) Учебно-методический комплекс:

а) Программное обеспечение, соответствующее требованиям ГОСТов. Методические рекомендации по самостоятельному изучению дисциплины (учебные пособия, мультимедийные презентации учебных модулей, компьютерные лекции).

б) Применение инновационных технологий:

- информационно-коммуникативные технологии,

- мультимедиа, видеоуроки.

в) Разработаны средства контроля самостоятельной работы: тесты, расчетно-графические работы, контрольные вопросы, кроссворды, деловая игра, ролевые игры, решение стандартных задач (Рис. 1).

Критериями сформированности профессиональной культуры являются:

1. Мотивационно-целостны.

2. Деятельный.

Необходимо учитывать, что каждый студент усваивает учебный материал индивидуально в соответствии с собственными способностями и наклонностями, что обеспечивает достижение успешности каждой личности.

Надо отметить, что студенты очень хорошо восприняли такую форму работы, в которой студент может проявить максимум самостоятельности и творчества.

Мотивационно-целостные критерии:

1) Применение профессии в качестве сферы самореализации – это главное.

2) Потребность в профессиональном самосовершенствовании как смысл жизненной установки.

3) Устойчивая нравственная позиция.

4) Чувство профессиональной чести, достоинство, уважение.

Деятельностные критерии:

1) Сформированность у преподавателей специализированных умений и знаний.

2) Умение номинировать знания и находить новые решения в преподавании в значимости то уровня подготовки студента.

Дисциплина «Начертательная геометрия и Инженерная графика» с одной стороны является фундаментальной, но с другой стороны она открывает большие возможности для проявления профессионального творчества студента. Никто так близко не связан напрямую с влиянием на окружающую среду, экологично, как «Агроинженер», поэтому необходимо развивать интерес у студентов к познавательной деятельности.

Очень важно для преподавателя увлечь студента, верно подобрать и сформулировать проблемные вопросы. Важно на занятиях приводить примеры «из жизни» какого-либо геометрического тела или поверхности, а также проанализировать форму предметов из обихода и окружающей среды.

Необходимо проводить огромную работу в области исследования окружающей среды которая направлена на формирование компетенции. Ведь для специалиста в направлении «Агроинженерия» является разработка и реализация определенной практической цели, осуществляемые через проекты приборов, машин и технологий.

Возрастает роль новых средств представления учебной информации, которые позволяют усваивать информацию наиболее эффективно, в соответствии с законами рационального восприятия. Преподавателям необходимо вести с использованием средств интерактивного обучения.

Реализацию в учебном процессе креативных методов дает главное «умение» должно быть продуктивным, а не процедурным. Студент должен не только знать, но уметь. С целью создания условий стимулирующих регулярно самостоятельную работу студентов применяются тестовые задания, контрольные работы, расчетно-графические работы. Зачетной оценкой теста, проведенного во время практического занятия, является последняя. Для повышения оценки по контрольной работе предоставляется 2 попытки, а для защиты расчетно-графической работы три.

Одной из интерактивных форм являются кейс – технологии, которые объединяют одновременно ролевые игры и ситуативный анализ. Кейс – технологии позволяют производить анализ реальных ситуации, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализируют определенные комплексы заданий, которые необходимо усвоить при решении поставленных задач, интегрировать знания, полученные в процессе изучения дисциплины. При использовании этого метода знания формируются не до, а в процессе их применения на практике.

Таким образом, преподаватель должен обладать профессионализмом, методическим мастерством, педагогическим тактом, образцовым служением своей профессии, а также душевной мягкостью, толерантностью, принципиальностью, твердостью убеждений.

Будущее выпускника в руках интеллигента и интеллектуала, компетентного специалиста, который сохраняет культуру, добрую и воспитательную. Это позволит будущему специалисту овладеть профессией, сформировать профессиональную компетентность.

Необходимо отметить, что дисциплины, изучаемые на кафедре, с одной стороны, являются фундаментом, а с другой, открывает очень большие возможности для проявления процесса творчества студентов и проведения аналогий из природных прототипов и артефактов, которые окружают нас повседневно. Это особенно актуально для студентов нашего университета, так как их профессиональная деятельность, непосредственно связана с природой и те последствия, которые человек может и вызывает своей деятельностью, оказывает влияние на развитие, в конечном итоге всего человечества. Никто так близко, как агроинженер, не связан напрямую с влиянием на окружающую среду, и другие факторы.

Говоря о важности изучения дисциплины необходимо развить интерес у студентов к познавательной и научно-исследовательской деятельности. Ежегодные конференции позволяют студенту с 1-го курса начать полноценную научную работу, а также представляет свои личностные достижения. Занимаясь той или иной задачей, выделяет свое личное время, но более активные студенты успевают заниматься наукой, и их поощряют университетом (награждение дипломами, ценными подарками, повышенной стипендией, перевод с внебюджетного обучения на бюджет).

Принимая участие в исследовательской работе, студенты развивают важные качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения. В области проектирования очень эффективной оказывается работа совместно со студентами, которые закончили техникум, так как эти студенты уже прошли все этапы исследования вплоть до дипломного проекта.

Преподаватель разрабатывает тематику исследовательских работ. Во время беседы очень важно увлечь студента, верно подобрать и сформулировать проблемные вопросы, учитывая заинтересованность студента. Мы чаще стали предлагать студентам устанавливать связь между различными геометрическими формами и окружающими предметами или изделиями техники. На занятиях мы просим привести примеры «из жизни» какого-либо геометрического тела или поверхности, а также проанализировать форму предмета из обихода или окружающей среды [6].

преподаватели при планировании научно-методической работы также включают в индивидуальные планы прежде всего темы, рекомендуемые методическим советом вуза, а затем темы, представляющие интерес для кафедры и института. безусловно, распределять тематику исследований между преподавателями надо не механически, а с учетом их интересов, подготовленности и т.п.

Работа дает много результатов по развитию и совершенствованию научно-исследовательской деятельностью. Была разработана система геометро-графических заданий, включающая построение разверток поверхностей различных сельхоз машин, решению сложных метрических задач с применением методов решение на олимпиадах среди вузов, где они занимают призовые места. Продолжаются совместные работы по оформлению наглядных стендов.

Самые интересные разработки ежегодно публикуются в научных сборниках. Ежегодно увеличивается количество докладов, представленных на студенческих конференциях.

Основными задачами на ближайший период научно-исследовательской работы студентов является:

- повышение публикационной активности по научным статьям;
- проведение научно-практических конференций, семинаров.

Выводы. Огромная работа в области исследования окружающей среды направлена на формирование компетенции агроинженеров. Ведь для направления агроинженерии основной задачей является разработка и реализация определенной практической цели, осуществляемые через проектирование машин и технологий. Для этого выпускник использует знания, которые получает не только в результате образования. Окружающая среда-источник возможных технических решений, а умение анализировать, позволяет эффективно использовать накопленный человеческий опыт.

Литература:

1. Боголюбов Н.С. Принципы индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей средствами изобразительного искусства на разных возрастных этапах. Краснодар, - 1992.
2. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2007. № 8.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. Москва, 2001. 167 с.
4. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА АГРАРНОГО ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ "НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ И ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА": Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Современные научно-практические решения в АПК": ГАУСЗ, Тюмень. - 2017.
5. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: Международный научно-практический журнал «Эпоха науки», Красноярский ГАУ, №12. - 2017.
6. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н. Принципы и методы обучения по дисциплине «Начертательная геометрия»: Международная научно-практическая конференция "Информационные и графические технологии в профессиональной и научной деятельности", ТИУ. - 2017.

Педагогика

УДК 371

**доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
автомобильного транспорта Мыхнюк Мария Ивановна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

**кандидат сельскохозяйственных наук, доцент охраны труда
в машиностроении и социальной сфере Абитова Шазие Юсуповна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ТРУДА

Аннотация. В данной статье рассматривается компетентностный подход к подготовке будущих специалистов в области охраны труда, выполнен анализ понятий компетентности, профессиональная компетентность, рассмотрены виды основных профессиональных умений специалистов в области охраны труда.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, специалист, охрана труда.

Annotation. This article deals with the competent approach to the training of the future specialists in the field of health and safety measures, the conception of competence are analyzed, basic professional skills are also considered.

Keywords: competence approach, competence, professional competence, specialist, labor protection.

Введение. Профессионализм специалиста в области охраны определяет уровень его профессионально-технологичной, профессионально-технической, психолого-педагогической и профессионально-практической

подготовки. Кроме того, современный рынок труда требует не только профессиональной самостоятельности специалиста, но и наличия у него профессиональной мобильности, развития способностей к наиболее полному личностному самовыражению, а поэтому актуальной проблемой является обеспечение формирования профессиональной компетентности будущих специалистов с учётом разнообразных профессиональных функций специалиста в области охраны труда.

Различные аспекты компетентностного подхода исследовали Б.Д. Эльконин, Дж Равен, С. Short и др.; подходы к формированию профессиональной компетентности будущих специалистов раскрыты в работах В.В. Васильева, Е.Ф. Зеера, С.У. Гончаренко, И.М. Козловской, А.К. Марковой, Г.К. Селевко, М.А. Чошанова, В.В. Ягупова. Несмотря на имеющиеся достижения педагогической науки по обозначенной проблеме, вопросы повышения качества подготовки специалистов на основе компетентностного подхода остаются актуальными.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что отрасль высшего образование призвана удовлетворять потребность экономики страны в конкурентоспособных специалистах, а это, в свою очередь, требует обновление содержания профессионального образования с учётом современных производственных технологий, оборудования и материалов [10]. Одновременно действующая ныне система профессионального образования должна обеспечить все отрасли народного хозяйства специалистами с повышенным уровнем профессиональной компетентности, способностью их к быстрой адаптации к требованиям рынка труда. Принято, считать, что рынок труда является совокупным спросом и предложением рабочей силы, которая влияет на жизнедеятельность всех социальных систем, а приобретение знаний и умений будущими специалистами, в том числе и в области охраны труда, должно основываться на компетентностном подходе.

Так, компетентностный подход с позиции Г.К. Селевко это «постепенная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с традиционной трансляцией знаний на формирование навыка и создание условий для самостоятельного овладения комплексом компетенций...» [8, с. 138]. Е.Ф. Зеер определяет компетентностный подход как приоритетную ориентацию на цели образования, способность учиться, выработку умений по самоопределению, самоактуализации и саморазвитию личности [2, с. 24].

Принято считать, что понятие «компетентность» шире за понятия знание, умение и навыки, так как эти понятия являются составляющими компетентности. По-мнению М.А. Чошанова, это не просто овладение знаниями, а постоянное их обновление и использование в конкретных условиях, овладения оперативными и мобильными знаниями [11, с. 21].

Под компетентностью понимают знания и навыки в профессиональной сфере, которые диктуются проблемами производства, функциями или элементами деятельности специалиста.

В понятие «компетентность» И.М. Козловская вводит способность выбирать самые оптимальные решения, аргументированно разрешать некорректные решения, владеть критическим мышлением, постоянно обновлять знания [4, с. 96].

Вместе с тем, понятие «компетентность» может включать: использование знаний и умений в производственных условиях; способность выполнять соответствующие обязательства и достигать ожидаемых результатов; способность находить решение в необычных ситуациях; способность углублять и систематизировать приобретенные знания; способность самостоятельно корректировать свои решения [3, 7].

Профессиональная компетентность будущих специалистов в области охраны труда связана и с педагогической деятельностью. Так А.А. Маркова профессиональную компетентность рассматривает как осведомленность педагога о знаниях, умениях, их нормативные признаки, которые необходимы для осуществления его педагогической деятельности, овладения профессиональными качествами [6, с. 84].

По-мнению М.И. Лукьяновой, к основным компонентам профессиональной компетентности нужно отнести психологопедагогическую грамотность педагога, его психолого-педагогические умение [5, с 95].

Следовательно, профессиональная компетентность специалиста, в нашем случае в области охраны труда, определяется степенью подготовленности его к выполнению производственных и педагогических задач, которые неразрывно взаимодействуют с профессиональной мобильностью. Для достижения соответствующей профессиональной компетентности будущих специалистов в области охраны труда необходимо сформировать, в первую очередь, знания из правовых вопросов по охране труда, гигиене труда, производственной санитарии, пожарной и электробезопасности, техники безопасности в соответствующей области производства.

Сохранение жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности является одним из основных направлений государственной политики в области охраны труда. Согласно Трудового кодекса РФ в ст. 210 задекларированы основные принципы, которые предусматривают [9]:

- обеспечение приоритета сохранения жизни и здоровья работников;
- содействию общественному контролю за соблюдением прав и законных интересов работников в области охраны труда;
- расследованию и учету несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний;
- установлению гарантий и компенсаций за работу с вредными и(или) опасными условиями труда;
- участию государства в финансировании мероприятий по охране труда;
- международному сотрудничеству в области охраны труда;
- распространению передового отечественного и зарубежного опыта работы по улучшению условий и охраны труда.

Для реализации данных принципов разработаны национальные, промышленные, региональные и производственные программы улучшения состояния безопасности, гигиены труда и производственной среды.

Известно, что обучение и систематическое повышение уровня знаний по вопросам охраны труда является фундаментальной основой безопасности труда, что обеспечивает эффективную профилактическую работу по предотвращению травматизма на производстве [1, с. 52]. Работники предприятий при приёме на работу и периодически в процессе работы, а также обучающиеся, в процессе обучения должны усвоить первичную программу согласно с требованиями Типового положения об обучении по вопросам охраны труда, а, следовательно, и в соответствии с требованиями к компетентности будущих специалистов в области охраны труда.

Необходимо уточнить, что будущие специалисты должны быть способными использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной сферах, ориентироваться в

основных нормативно-правовых актах в области обеспечения безопасности; пропагандировать цели и задачи обеспечения безопасности человека и окружающей среды; ориентироваться в основных проблемах техноферной безопасности; применять действующие нормативные акты для решения задач обеспечения безопасности объектов защиты.

Важным аспектом профессиональной компетентности будущих специалистов в области охраны труда является система знаний, предусматривающих способы и методы защиты человека от различных опасных и вредных факторов производственного и трудового процесса собственной деятельности. Немало важное значение профессиональной компетентности будущих специалистов в области охраны труда отводится уровню сформированности не только специальных, но и педагогических умений. Учитывается то, что данная категория специалистов имеет прямое отношение к обучению работников различных сфер по вопросам охраны труда, пожаро- и электробезопасности, оказание первой помощи при несчастных случаях и др. С этой целью они должны обладать следующими умениями:

- *аналитические умения*, направленные на анализ научной, специальной и нормативной литературы, анализ педагогических и производственных ситуаций, анализ не стандартной ситуаций;

- *проектные умения* - умения определять общие подходы по обеспечению безопасных условий труда, проектирования содержания учебного процесса в конкретных ситуациях, опираясь на нормативно-правовые акты и теоретические основы в педагогической литературе, умение прогнозировать и проектировать педагогические взаимодействия преподавателя и обучающихся, предвидеть его результаты, проектировать выполнение безопасных производственных технологических процессов;

- *конструктивные умения* - это умения, благодаря которым предоставляется возможность конструировать на основе анализа специальной и педагогической литературы разнообразные типы и виды занятий, учиться осуществлять альтернативный выбор форм и методов обучения, ориентируясь на индивидуальные особенности обучающихся, формировать умения по исполнению сложных видов работы, проявлять мобильность в необычных производственных условиях;

- *методические умения* - это умения логично и убедительно излагать содержание учебного материала, четко и конкретно доводить к сведению обучающихся, основные теоретические положения, законы, правила, выработка методических, методологических и практических умений и навыков;

- *коммуникативные умения* - это в первую очередь, умения педагогического общения, связанных с распределением внимания, установления психологического контакта с аудиторией, обеспечивающегося эффективной передаче и восприятию учетной информации, установления эмоциональной обратной связи;

- *организаторские умения* - это умения организовывать учебно-производственный процесс, стимулировать развитие активной деятельности и инициативы в процессе обучения, помогать обучающимся развивать умственные и творческие способности.

Данные виды умений, личностные и профессиональные качества формируются в процессе всего курса обучения, которое можно разделить на несколько этапов:

- этап формирования знаний и умений с фундаментальных дисциплин;

- этап формирование знаний и умений с профильных дисциплин;

- формирование профессиональных умений и навыков в процессе прохождения разного рода практик будущими специалистами, в том числе: производственной, технологической, педагогической, преддипломной.

Если фундаментальные дисциплины направлены на формирование базовых знаний обучающихся, то профильные дисциплины в области охраны труда составляют основу инженерно-педагогической подготовки. К ним относятся: основы охраны труда, безопасность жизнедеятельности, охрана труда в отрасли, пожаробезопасность, электробезопасность, законодательство об охране труда и др. Структурно-логическая схема обучения данных дисциплин и меж предметные связи позволяют более эффективно понять и сформировать необходимые профессиональные знания и умения.

Однако в формировании профессиональной компетентности большое внимание уделяется реализации обучающей цели по подготовке будущих специалистов к практической деятельности, адаптации их к производственным и учебно-методическим условиям, подготовки к самосовершенствованию приобретенных навыков, ориентации в сложных условиях и др.

Известно, что основной целью производственной практики является формирование профессиональных умений и навыков по организации и выполнению различного рода производственных заданий соответствующего профиля. Учитывая тот факт, что специалист в области охраны труда должен осуществлять контроль за безопасным выполнением различных производственных процессов данной практической подготовке отводится особенное внимание. С этой целью вырабатываются следующие практические и аналитические умения: умение анализировать и организовывать рабочее место в соответствии с требованиями охраны труда; умение настраивать промышленное оборудование; умение пользоваться различными инструкциями, технической и технологической документацией; умение самостоятельно выполнять самоконтроль своих действий; умение обеспечивать безопасность выполнения производственных заданий.

В свою очередь, производственная практика формирует умение применять приобретенные знания и навыки у производственной сфере.

Технологическая практика влияет на качественное формирование профессиональных качеств младшего специалиста производства, к которым можно отнести: знания непосредственных функциональных обязательств; умение пользоваться технической и технологической документацией; умение организации труда на рабочих местах и порядок их обслуживания; изучение и применение передовых методов труда. Кроме того, для профиля подготовки специалистов по охране труда в машиностроении в процессе прохождения технологической практики исполняются функции помощника инженера по охране труда на производстве.

Формирование профессиональных качеств специалиста в области охраны труда проводятся и в процессе педагогических практик, которые проходят в основном в колледжах, техникумах. Так как учебная дисциплина «Охрана труда» является обязательной для профессиональной подготовки будущих преподавателей профессионального обучения и повышения квалификации работников разных отраслей производства, то естественно, она включает в себя следующие разделы: нормативно-правовые и организационные вопросы охраны труда, пожаробезопасность, электробезопасность; гигиена труда и

профзаболевания; предоставление первой помощи; правила безопасности в отрасли.

Следовательно, структура данного курса охватывает все предметы профессионального цикла по подготовке специалистов в отрасли охраны труда. Это ещё раз подчеркивает, что обучающиеся в процессе педагогических практик смогут не только обобщить и систематизировать полученные знания и применить их в своей практической деятельности, но и сформировать опыт педагогического взаимодействия в процессе обучения.

Заключительным этапом формирования профессиональных качеств будущего специалиста является преддипломная практика, в процессе которой обучающимся необходимо не только углубить и закрепить полученные знания, но и уметь анализировать действия, связанные с выбором прогрессивных методов обработки металлов, определять эффективность металлорежущих станков, вводить методики активного контроля, а также исполнять непосредственно функцию инженера по охране труда на производстве.

Выводы. Таким образом, учитывая то что в профессиональных обязанностях будущих специалистов в области охраны труда входит много разнообразных функций, решение проблемы формирования профессиональной компетенции специалиста возможно с учетом следующих требований, наличия профессионально-значимых и личностных качеств; готовность к самосовершенствованию своих знаний и умений; наличия соответствующих профессиональных знаний и умений и умение применять их в своей практической деятельности; овладение методикой преподавания специальных дисциплин; умение выполнять положительное субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения; умение организовывать и управлять учебно-педагогическими и учебно-производственным процессом. Дальнейшие исследования будут посвящены методичным аспектам формирования профессиональной компетенции будущих специалистов в процессе профессионально-практической подготовке.

Литература:

1. Жидецкий В.С. Основы охраны труда: Учебник / В.С. Жидецкий. - Львов: «Афиша», 2005. - 311 с.
2. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / Г.М. Коджаспирова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
4. Козловская И.М. Теоретические и методические основы интеграции знаний учеников профессионально-технической школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. - К., 2001. - 459 с.
5. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность социального педагога и его профессионально значимые личностные качества / М.И. Лукьянова // Соціальна педагогіка. – 2007. – № 2. – С. 91-95.
6. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс / И.П. Подласый. - М.: Изд. центр «Владос», 1999. - 574 с.
8. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 27.12.2018) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/. - (дата обращения: 15.02.2019)
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. - (дата обращения: 15.02.2019)
11. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 157 с.

Педагогика

УДК: 371.3

**доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
автомобильного транспорта Мыхнюк Мария Ивановна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

ведущий специалист учебно-методического управления Мустафаева Лилия Февзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СИСТЕМЫ СПО

Аннотация. В данной статье рассматривается структура и содержание модели профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО. Определены методологические подходы и дидактические принципы. Обозначены педагогические условия, этапы и уровни профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО. Обоснованы структурные компоненты модели мотивационно-целевой, содержательно-смысловой, профессионально-технологической, рефлексивно-оценочной.

Ключевые слова: совершенствование, самообразование, преподаватель, модель, профессионально-педагогическая деятельность.

Annotation. The article deals with discussion of the structure and content of the model for the development of the teachers of the professional subjects systems. Methodological approaches of the didactic principles are defined. The pedagogical conditions, stages and levels of the development of the didactic competence of vocational education teachers are determined. The structural components of development of the model (motivational, meaningful, professional and technological, reflexive and evaluative) are substantiated.

Keywords: development, self-education, teacher, model, professional and pedagogical activity.

Введение. В настоящее время непрерывное совершенствование, самосовершенствование и саморазвитие преподавателей профессиональных дисциплин требует переосмысления целей, содержания и организации этого процесса через методическую деятельность в системе СПО и повышение квалификации педагогов. Реализация данной проблемы предусматривает обоснование методологических подходов к организации процесса профессионально-педагогического совершенствования, основных компонентов, способствующих повышению профессионально-педагогического уровня преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО, определение педагогических условий, этапов и уровней профессионально-педагогического совершенствования педагогов.

Следовательно, необходимо выполнить педагогическое моделирование профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин в системе методической работы СПО.

Целью данной статьи является обоснование структуры и содержания модели профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования различных аспектов профессиональной компетентности педагогов отображена в научных трудах: Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, А.К. Марковой, О.Г. Скворцовой, В.А. Сластенина, В.В. Ягупова и др.; различные аспекты совершенствования и самосовершенствования профессионально-педагогической деятельности рассматривали Е.А. Бурдина, Г.В. Гривусевич, К.Д. Дзыбов, В.Н. Жуклина, А.А. Каримова, К.А. Маринченко, О.В. Мицук, О.А. Трухина и др.; методические аспекты профессионально-педагогического развития преподавателей в системе методической работы рассматривали Е.Э. Коваленко, М.И. Мыхнюк, Л.Л. Сушенцева, Л.И. Шевчук, Н.Е. Эрганова и др. Однако, профессионально-педагогическое совершенствование преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО требует дополнительного исследования.

Профессионально-педагогическое совершенствование преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО осуществляется в процессе методической работы и повышения квалификации педагогов. Реализовать этот процесс возможно через педагогическое моделирование, основной единицей которого является модель.

В педагогике понятие «модель» рассматривается как эталон, стандарт, образец чего-то; схема для обеспечения какого-то явления, процесса [1, с. 195].

В большой современной энциклопедии понятие «модель» рассматривается как система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе [2, с. 322]. То есть, создание моделей осуществляется в процессе моделирования, которое является одним из методов познания при исследовании и преобразования явлений в любой сфере деятельности.

В педагогических исследованиях представлены различные образовательные модели: описательные, которые характеризуют задачи, структуру, основные элементы педагогической практики; функциональные, которые представляют образование или его развитие в системе связей с социальной средой; прогностические, способствующие теоретической аргументации состояния образовательной практики [3, с. 88]. М.И. Мыхнюк предложила теоретическую модель развития профессиональной культуры преподавателей профессиональной подготовки, которая является графическим изображением целей, научных подходов, принципов, условий, содержания развития, форм, методов и этапов совершенствования профессионально-педагогической деятельности педагогов [4, с. 59]. Данную структуру мы взяли за основу для разработки модели профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО, представленную на Рисунке 1.

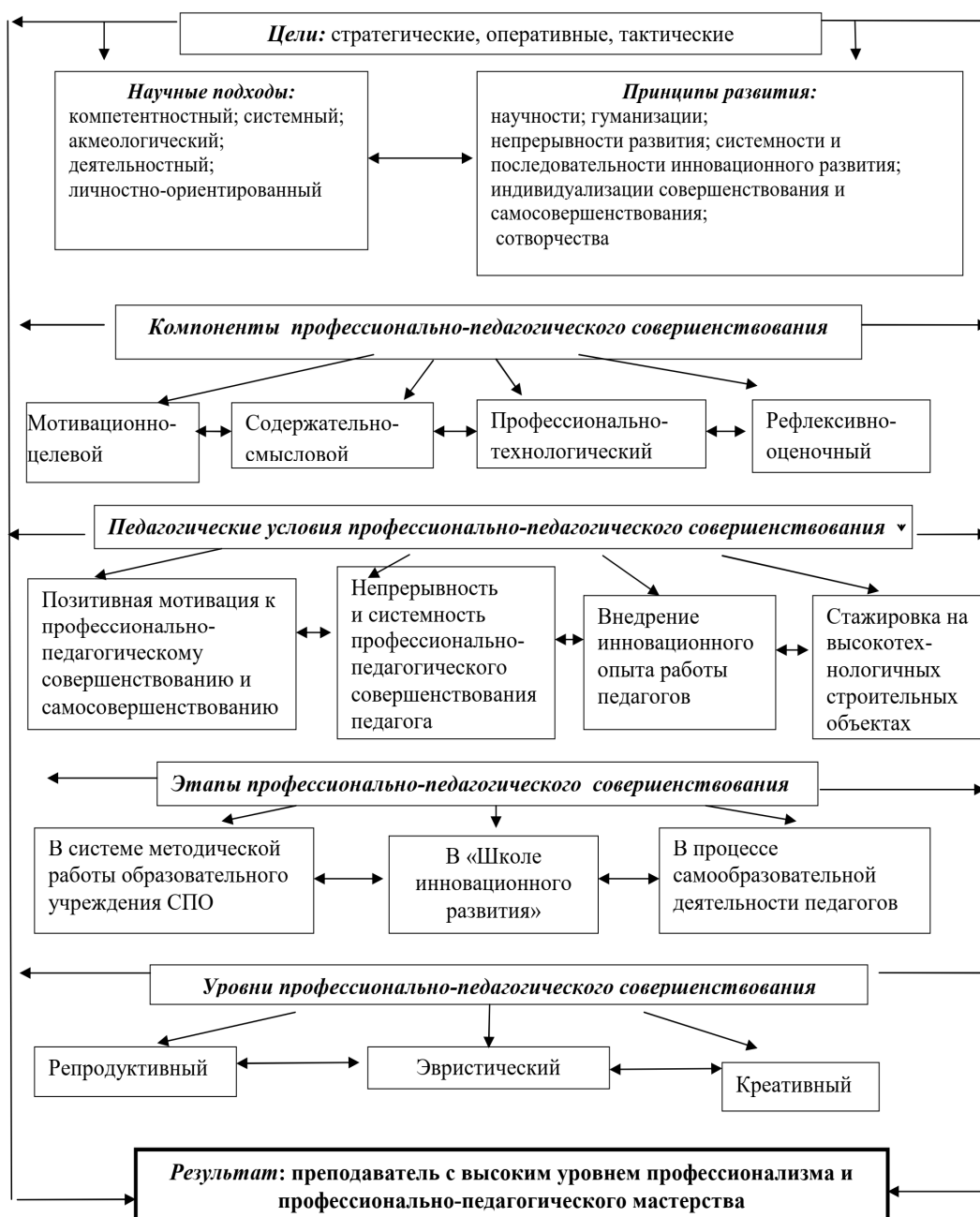


Рисунок 1. Модель профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО

Важным аспектом для осуществления процесса профессионально-педагогического совершенствования педагогов является определение целей. Под педагогической целью мы подразумевали конечный результат профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО.

На основе анализа представленных в дидактике иерархии целей, мы определили следующие *цели*: *стратегическую*, предусматривающую совершенствование и самосовершенствование профессионально-педагогической деятельности, реализацию системы педагогических задач, направленных на прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности; *тактические цели*, соответствующие этапам достижения стратегической цели и направленные на совершенствование и самосовершенствование различных аспектов профессионально-педагогической деятельности; *оперативные*, постоянно реализующиеся как в профессионально-педагогической деятельности, так и в процессе методической работы, самообразовательной деятельности.

Следующей составляющей модели профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО являются методологические *подходы*.

Так, *компетентностный подход* предусматривает совершенствование и самосовершенствование комплекса компетенций, необходимых педагогу для осуществления результативной профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, достижение результативности в личностном и профессиональном развитии.

Системный подход. В данном подходе главным является понятие «система». В нашем исследовании системный подход играет очень важную роль, так как он обеспечивает системность при моделировании процесса профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО. Так как, педагогическая система является организованным объектом, который осуществляет управление процессом передачи и усвоения определенного опыта, то, в нашем случае, методическая система – это искусственно созданный объект, с помощью которого педагог обеспечивает организацию и управление процессом передачи и усвоения обучающимися системы профессиональных знаний. По мнению Л.З. Тархан эффективность функционирования системы, включающей взаимосвязь между элементами и структурой, становится возможной при условии соответствующей ее организации и руководства [5].

Акмеологический подход. Акмеология как наука изучает феноменологию, закономерности и механизмы развития человека. С позиции профессионально-педагогического совершенствования преподавателей данный подход предполагает: изучение условий и обстоятельств, способствующих систематизации профессионально-педагогической деятельности педагогов; проектирование этапов личностного и профессионального роста обучающихся.

Деятельностный подход. В педагогической науке понятие «деятельность» рассматривается как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, воздействующий целенаправленно на объект и удовлетворяющий свои потребности [2, с. 125]. Важной особенностью деятельностного подхода в профессионально-педагогической деятельности преподавателей является последовательность действий в осуществлении образовательного процесса через проектирование учебно-воспитательного процесса, разработку дидактического и методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов; организацию и управление процессом обучения; осуществление контроля, диагностики и мониторинга учебных достижений студентов; организацию воспитательной работы.

Личностно-ориентированный подход основывается на всестороннем учете индивидуальных потребностей и возможностей личности. Основой личностно-ориентированного подхода является создание условий для индивидуальной самореализации личности, развития и саморазвития как индивидуальных, так и профессиональных качеств педагога. С точки зрения личностно-ориентированного подхода к профессионально-педагогическому совершенствованию деятельности преподавателей предусмотрено субъект - субъектное взаимодействие, которое обеспечивает свободу выбора содержания, форм и методов для личностной самореализации, совершенствования, самосовершенствования и саморазвития преподавателей [4, с. 120].

Профессионально-педагогическое совершенствование преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО основывается на *принципах*, которые определяют стратегию и тактику их деятельности, в том числе: научности; гуманизации; непрерывности развития; системности и последовательности; инновационного развития; индивидуализации; совершенствования и самосовершенствования; сотворчества.

При обосновании основных компонентов профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО, в первую очередь, мы учитывали специфические особенности профессионально-педагогической деятельности, поэтому нами были определены следующие *компоненты*: мотивационно-целевой; содержательно-смысловой; профессионально-технологический; рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-целевой компонент. Известно что, непосредственное влияние на результативность осуществления профессионально-педагогической деятельности педагогов имеет мотивационная сфера. Важной составляющей этой сферы являются мотивы, которые побуждают, направляют и регулируют профессиональное поведение преподавателя и его профессионально-педагогическую деятельность в целом. На основе анализа научной и педагогической литературы мы определили оптимальные условия мотивации к профессионально-педагогической деятельности, а именно: осознание своих возможностей и выявление сложностей в осуществлении организации дидактического процесса в системе СПО; создание оптимальных возможностей для осуществления личностного и профессионального развития; определение связей между уровнем интеллектуального, личностного и профессионального развития педагога; наличие информации, касающейся изменений в профессионально-педагогической деятельности с учетом уровня знаний, умений и опыта работы преподавателей.

Содержательно-смысловой компонент требует разработки такого содержания обучения, которое будет являться основой профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО. Определение содержания обучения должно осуществляться с учетом особенностей профессионально-педагогической деятельности педагогов, опыта работы, индивидуальных потребностей, уровня готовности педагогов к осуществлению дидактического процесса в системе СПО. Основными элементами профессионально-педагогической деятельности преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО являются: базовые понятия дидактики; основные категории дидактики; закономерности процесса обучения и воспитания; структурные компоненты процесса обучения; целеполагание в обучении; дидактические принципы, формы, методы, средства и технологии обучения; педагогическая диагностика и мониторинг профессиональных знаний и умений.

Профессионально-технологический компонент. Основу данного компонента составляют профессиональные и педагогические технологии. Так как, деятельность преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО является технологической, то ее можно рассматривать как технологию совершенствования и самосовершенствования методов, форм, средств профессионального образования, способов решения различных профессионально-педагогических задач по организации и управлению процессом формирования теоретических знаний по направлению подготовки, использованию инновационного подхода к развитию технического и технологического мышления у обучающихся, решению задач по осуществлению контроля за учебными достижениями обучающихся и оцениванию уровня сформированности профессиональных знаний.

Рефлексивно-оценочный компонент. Современная гуманистическая парадигма среднего профессионального образования требует от преподавателей профессиональной подготовки не только реализации своего творческого потенциала, но и осуществления рефлексивных процессов самопознания. Так, В.А. Хуторской акцентирует внимание на том, что педагогическая рефлексия помогает сформировать

полученные результаты и определить цель своей образовательной деятельности, дает возможность осознать свою индивидуальность и уникальность, осуществить анализ и исследование уже выполненной деятельности с целью фиксации достигнутых результатов, планирования процесса дальнейшего профессионально-педагогического совершенствования [6].

Следовательно, педагогическая рефлексия, как процесс самопознания и самоанализа обеспечивает формирование у преподавателей умений правильно оценивать свои достижения и потребности в различных педагогических ситуациях.

Результативность профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО осуществляется благодаря различным педагогическим условиям. В словаре С.И. Ожегова понятие «условие» трактуется как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, обстановка, в которой что-то происходит [7].

В результате анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой теме, нами были определены педагогические условия, способствующие профессионально-педагогическому совершенствованию преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО, в том числе: формирование позитивной мотивации преподавателей к процессу совершенствования и самосовершенствования профессионально-педагогической деятельности; непрерывность и системность профессионально-педагогического совершенствования в процессе методической работы; внедрение инновационного опыта работы в образовательный процесс; стажировка преподавателей на высокотехнологических строительных объектах.

Так как, профессионально-педагогическое совершенствование преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО является сложным и длительным процессом, поэтому он осуществляется на протяжении нескольких этапов.

На первом этапе профессионально-педагогическое совершенствование осуществляется благодаря участию педагогов в различных методических мероприятиях, нацеленных на совершенствование знаний педагогов в организации и управлении дидактическим процессом СПО. Профессионально-педагогическое совершенствование преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО на втором этапе осуществляется в «Школе инновационного развития» педагогов. В плане работы школы предусматриваются такие формы методической работы, как теоретические конференции, семинары-практикумы, творческие группы, авторские школы, способствующие совершенствованию профессионально-педагогической деятельности педагогов и развитию профессионально-педагогического мастерства. К третьему этапу процесса профессионально-педагогического совершенствования мы отнесли самообразовательную деятельность педагогов, которая направлена на достижение конечных результатов практической деятельности.

Следовательно, процесс самообразования направлен на формирование новых и совершенствование имеющихся профессионально-педагогических знаний, необходимых преподавателям для осуществления дидактического процесса в СПО.

На основе анализа педагогической литературы и учитывая наш практический опыт работы, следующим структурным элементом модели мы определили такие уровни: репродуктивный, эвристический и креативный. Так, преподавателей *репродуктивного уровня* характеризует наличие базовых профессиональных и дидактических знаний, ориентированных на передачу и воспроизведение знаний обучающимися. При этом, чаще всего, педагогами используются традиционные технологии обучения. *Эвристический уровень*. Преподаватели данного уровня отличаются стремлением к активизации мыслительной деятельности обучающихся, использованием разнообразных методов, организационных форм и средств обучения, владением современными педагогическими и производственными технологиями и способностью применять их в своей профессионально-педагогической деятельности. Преподавателей *креативного* уровня характеризуют умения: моделировать систему своей деятельности таким образом, чтобы планируемые занятия отличались логичностью, научной глубиной и высокой эрудицией, владение методикой выбора и применения современных форм, методов и технологий обучения, критически оценивать результаты своей профессионально-педагогической деятельности, планировать процесс совершенствования и самосовершенствования знаний и умений, своевременно вносить необходимые коррективы, принимать эффективные решения в нестандартных педагогических ситуациях.

Выводы. Таким образом, на основании изложенного можно сделать вывод, что предложенная модель является динамичной и служит инструментом обратной связи, направленной на непрерывное, системное и многоуровневое совершенствование и самосовершенствование профессионально-педагогической деятельности преподавателей профессиональных дисциплин в системе методической работы СПО в межаттестационный период повышения квалификации.

Литература:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Мыхнюк М.И. Розвиток професійної культури викладача спеціальних дисциплін: монограф. / М.І. Мыхнюк. – Кіровоград: Імакс-ЛТД, 2015. – 368 с.
3. Онушкин В.Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.; Воронеж: ИОВ РАО, 1995. – 232 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – [23-е изд., испр.]. – М.: Рус. яз., 1990. – 917 с.
5. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск.: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Тархан Л.З. Структурные и функциональные компоненты дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов / Л.З. Тархан // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2009. – № 22-23. – С. 277-282.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

УДК 378.016

доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай ДмитриевичФедеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);**магистрант Монастырева Ирина Эдуардовна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В данной статье раскрываются понятие об этнической идентичности, особенности и этапы формирования этнической идентичности младших школьников на основе актуализации проблемы национального возрождения коренных малочисленных народов Севера. Программа «Мы вместе» была апробирована на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 33 им. Л.А. Колосовой» г. Якутска во втором классе с русским языком обучения, где учатся 26 детей – представители народа Саха. В результате реализации данной программы утверждается положение о том, что этническая направленность содержания и форм проведенных мероприятий обеспечили формирование этнической идентичности детей народа Саха, согласно требованиям, федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования об единстве регионального и федерального, национального и межнационального; о воспитании представителя родного этноса и гражданина России. Развивается мысль о том, что глобализация не отменяет мировое культурное многообразие, т.е. национальную и культурную идентичность. Определено, что формирование этнической идентичности младших школьников, являясь одним из критериев когнитивного компонента, характеризуется этническим самоопределением. Так, все дети правильно относят себя к своему народу, что является показателем этнического самосознания.

Ключевые слова: глобализация, этническая идентичность, народы Севера, младший школьник, воспитание, программа.

Annotation. This article reveals the concept of ethnic identity, the features and stages of the formation of the ethnic identity of primary schoolchildren based on the actualization of the problem of the national revival of the indigenous peoples of the North. The program “We Together” was tested on the basis of Secondary School No. 33 in Yakutsk in the second grade with instruction in Russian, where 26 children study - representatives of the Sakha people. As a result of the implementation of this program, the provision is affirmed that the ethnic orientation of the content and forms of the events provided for the formation of the ethnic identity of the children of the Sakha people, in accordance with the requirements of the federal state educational standard of primary general education on the unity of regional and federal, national and interethnic; on the education of a representative of a native ethnic group and a Russian citizen. The idea is being developed that globalization does not cancel out world cultural diversity, i.e. national and cultural identity. It is determined that the formation of the ethnic identity of primary schoolchildren, being one of the criteria of the cognitive component, is characterized by ethnic self-determination. Therefore, all children correctly relate themselves to their people, which is an indicator of ethnic identity.

Keywords: globalization, ethnic identity, northern people, primary school student, education, program.

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ по проекту № 19-013-00730 от 28.12. 2018 г.

Введение. В современном мире экономика, информация и культура подвергаются глобализации, что приводит к актуализации вопроса формирования этнической личности в мировом сообществе, где исторические традиции и нравы народа, его стремление к этнической идентичности являются одним из факторов гуманизации как межличностного, так и межнационального общения [1, с. 97].

Известно, что развитие глобализации не отменяет культурное многообразие, т.е. национальную и культурную идентичность [9, 10]. Тем не менее, как показывают исследования, этничность у многих народов имеет свои определенные исторические особенности развития [5, 7]. В частности, в Республике Саха (Якутия) присущи особенности становления национальной школы, выбора языка обучения, регионализации образования и т.д. Были люди, не понимающие и принимающие свою этническую принадлежность и идентичность, что по сути порождало чувство дискомфорта. Но без формирования собственного этнического самосознания и идентичности невозможно формирование патриотизма, толерантного отношения к другим этносам, готовности межэтническому взаимодействию [6].

Этническая идентичность - это исторически возникшая устойчивая социальная группировка людей, объединённых едиными признаками существования, т.е. этнической принадлежностью: происхождение, язык, культура, территория проживания, самосознание, общность религии и близость в расовом отношении. Устойчивое существование этносов обеспечивается своей социально-территориальной организацией, созданием государства или автономии [9, с. 91; 11].

Исследователи выделяют различные модели развития этнической идентичности у детей младшего школьного возраста [5, 7]. В частности, Ж. Пиаже выделяет три этапа в формирования этнической идентичности у детей с учетом возрастных границ [4]: первый этап – когда ребенок более близок к своей семье и ближайшему окружению. В этом возрасте им приобретаются первые - фрагментарные и несистематичные знания о своей этнической принадлежности; второй этап - когда, ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой (национальность родителей, место проживания, родной язык), у него просыпаются национальные чувства; третий этап - когда у ребенка этническая идентификация формируется в полном объеме.

Большинство исследователей в мировом сообществе отмечают, что дети 10-11 лет понимают уникальность истории своего народа, специфику быта и этнической культуры, а также и других народов [3, 12].

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает повышение качества образования и формирование личности младшего школьника как гражданина России на основе этнокультурного образования [8, 3].

Суть духовно-нравственного воспитания состоит в том, чтобы посеять в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны... Это процесс освоения, наследования ценностей и образцов традиционной отечественной культуры, которые постепенно становятся ориентирами, позволяющими каждому определять правильное направление в жизненной дороге, различать добро и зло, осознанно в каждой жизненной ситуации становится на сторону добра, сотворяя благо [2, с. 3-4].

Идея о создании образовательно-воспитательной программы «Мы вместе» на теоретическое положение о том, что представляет собой наше наследие – традиционная отечественная культура России? Первоосновой является культурный пласт, созданный народами (этносомами) российской земли, т.е. этнические культуры. Потому мы и говорим о многообразии и уникальности народных культур нашей страны, как о ценности мировой цивилизации.

Разработанная нами образовательно-воспитательная платформа «Мы вместе» представляет собой систему целевых блоков по годам обучения. Рабочая программа, согласно целевым блокам включает в себя календарно-тематический план работы: по блоку 1 класс - «Формирование этнической принадлежности» 33 часа; 2 класс - «Формирование чувства национальной значимости» 34 часа; 3 класс - «Формирование познавательного интереса к природе родного края» 34 часа; 4 класс - «Формирование культуры межнационального взаимодействия» 34 часа. Программа реализуется в рамках внеурочной деятельности (см. рис. 1).

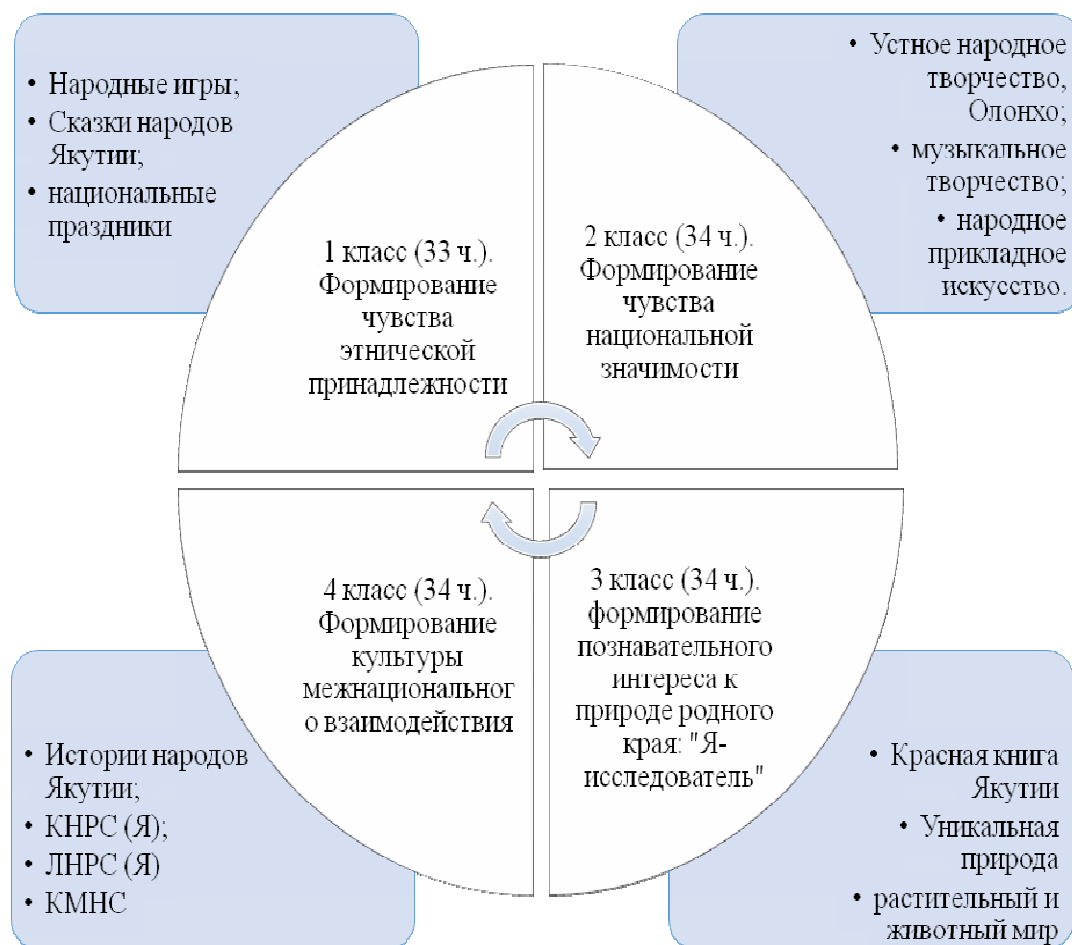


Рисунок 1. Содержание целевых блоков образовательной онлайн-платформы

Например, в первом классе формирование чувства этнической принадлежности осуществляется через знакомство с народными сказками, играми и национальными праздниками. И т.д. В ходе исследования были созданы экспериментальные и контрольные группы с общим охватом 185 младших школьников.

Сравнение данных об уровне сформированности этнической идентичности младших школьников в процессе констатирующего и контрольного этапов как в экспериментальных, так и в контрольных группах опытно-экспериментального исследования приводят к следующим результатам. Определены групповые показатели этнической идентичности детей по шкальному опроснику О.Л. Романовой (в %): чувство принадлежности к своей этнической группе. При констатирующем этапе у младших школьников были следующие общие показатели по уровню этнической идентичности: низкий – 36%, средний – 34%, высокий – 30%. При формирующем этапе в контрольных группах получены следующие результаты: низкий – 32%, средний – 33%, высокий – 35%; а в экспериментальных группах: низкий – 11%, средний – 22%, высокий – 67%. Таким образом, в экспериментальных группах на формирующем этапе исследования большинство детей показали высокий уровень своей этнической принадлежности по сравнению с контрольными группами, т.е. на 67% против 35 %. Далее, мы видим изменения национальной значимости у младших школьников, большинство считают, что национальность при общении с людьми не имеет значения. Отвечая на вопрос о

взаимоотношениях этнического большинства и меньшинства, 69 % учащихся ответили, что представители коренного большинства населения не должны иметь преимуществ перед другими народами, живущими на данной территории.

Результаты исследования приводят к мысли о том, что воспитание этнического самосознания и чувства гражданина России, повышение качества образования, как основное требование ФГОС нового поколения, глубоко взаимосвязаны и способствуют социализации детей самой жизнью и трудом, универсальной учебной и творческой деятельностью. В частности, осмысление своей истории в культуре каждого народа представляет собой своеобразную народную философию жизни. Например, весьма интересна народная память о каждом историческом этапе в конкретных личностях или природно-культурных достопримечательностях и т.д. В героическом эпосе Олонхо народа Саха, признанном ЮНЕСКО мировым нематериальным духовным шедевром, дети воспитываются на примере благородных образов богатырей-заступников народа.

Выводы. Формирование этнической идентичности младших школьников посредством образовательной онлайн-платформы по культуре народов Якутии характеризуется их теоретическими знаниями о понятиях «Этнос», «Народ», «Родина»; они осознают свою этническую идентичность и принадлежность к родному этносу. У них формируются также представления о разных этнических культурах и их особенностях, что и является основой конструктивного решения конфликтных ситуаций.

Новизна образовательной онлайн-платформы заключается в этнокультурной направленности содержания и форм ее рабочей программы, которая включает систему целевых блоков с 1 по 4 классы, которые последовательно и логически между собой взаимосвязаны, т.е. речь идет о целостном педагогическом процессе формирования личности младшего школьника, как представителя родного народа и гражданина России. При этом каждый класс имеет свою соответствующую тематическую программу, как часть образовательной онлайн-платформы.

Результаты экспериментальной работы показали, что формирование этнической идентичности младших школьников обеспечивается на основе этнокультурного образования и этнического самосознания, проявления детьми активности, заинтересованности и участия в жизни класса, школы, города; гуманности в поведении по отношению к одноклассникам и педагогам, способности к управлению собой. Личность младшего школьника приобретает такие новые качества как: расположенность к другим людям, чуткость, доверие, уважение ко всем народам, способность к сопереживанию, терпимость к различиям, альтруизм.

Литература:

1. Борисенков В.П. Экономика, культура и образование в эпоху глобализации // Научные основы развития образования в XXI веке / сост., ред. А.С. Запесоцкий, О.Е. Лебедев. – СПб: СПбГУП, 2011. – 672 с.
2. Новицкая М.Ю. Духовно-нравственное воспитание на основе традиционной отечественной культуры // Начальная школа. – 2018. - № 8.
3. Панькин, А.Б. Формирование этнокультурной личности. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.
4. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
5. Татуйко И.Н., Сартакова Е.Е. Этапы развития этнического сознания и этнической идентичности у детей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.
6. Ушаков Д.В. Роль семьи в воспроизводстве этничности народов Республики Алтай // Социологические исследования. - 2009. - № 3. - С. 101-108.
7. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М.: УРАО, 2002. - 592 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6.10.2009 г.
9. Файзуллин Ф.С. Этничность и этническая идентичность в современном обществе // Философские проблемы этнонационального развития современного общества / сост. Махаров Е.М. и др. – Якутск: Сайдам, 2010. – 246 с.
10. Hernández, M.M., Robins, R.W., Widaman, K.F., & Conger, R.D. Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time. // Developmental Psychology – №53 (12) – 2017. – С. 2384-2396.
11. Lewis J.A. et al. Early adolescents' peer experiences with ethnic diversity in middle school: Implications for academic outcomes // Journal of youth and adolescence. – 2018. – Т. 47. – №. 1. – С. 194-206.
12. Webb, Lauren D., Elementary Student Perceptions of School Climate after Implementing a Multi-Cultural Curriculum in Kindergarten through Fifth Grades // PCOM Psychology Dissertations – 2016. – С. 382.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Анна Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

МАЛОКОМПЛЕКТНАЯ ШКОЛА СЕВЕРА И АРКТИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Проблемы и перспективы развития малокомплектной школы в условиях Севера и Арктики особо актуализируются в условиях реализации ФГОС нового поколения. Школа данного типа, как массовая и мобильная форма школьной сети, обеспечивающая доступность образования для детей-северян в условиях кочевого и полукочевого образа жизни народов Севера, представляет собой социально-экономическую закономерность и востребованность. Все это требует адекватного подхода к планированию и организации деятельности сельской малокомплектной школы с учетом специфических условий арктического Севера, самобытного традиционного уклада жизнедеятельности коренных народов. На основе образовательной

политики и директивных документов Правительства Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) малокомплектная школа становится социокультурным центром национального возрождения и процветания. Обеспечивается эффективность организации и качество учебно-воспитательного процесса на основе этнопедагогической теории и практики, прогрессивных традиций народного воспитания. Формируется компетентная саморазвивающаяся личность детей-северян, как представителей родного народа и гражданина России.

Ключевые слова: Арктика, народы Севера, закономерность, самобытность, малокомплектная школа, ФГОС, традиция, дети, воспитание, развитие.

Annotation. The problems and prospects of a small school in the North and the Arctic are especially actual in the context of the new educational standart implementation. The school of this type, as a mass and mobile school model, ensuring accessibility of education for northern children in conditions of nomadic and semi-nomadic way of life of the Northern people, represents a socio-economic pattern and demand. All this requires an adequate approach to the planning and organization of rural small schools, taking into account the specific conditions of the Arctic North, the unique traditional way of indigenous peoples life . On the basis of educational policy of the Russian Federation and the Republic of Sakha (Yakutia) Governments, a small school becomes a sociocultural center for national revival and prosperity. The efficiency of organization and quality of educational process is ensured by using ethnopedagogic theory and practice, progressive traditions of folk education. As a result competent self-developing person and representative of the native people and citizen of Russia occurs.

Keywords: Arctic, peoples of the North, pattern, identity, small school, educational standarts, tradition, children, upbringing, development.

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ по проекту № 19-013-00730 от 28.12. 2018 г.

Введение. В современном мире, наряду с быстрыми темпами развития цивилизации, есть другая жизнь - умеренная, тихая, в духе традиций предков. Речь идет о жизни кочевых коренных малочисленных народов Российской Федерации в согласии с природой, по законам природы и традиционного бережного природопользования. Кочующие народы Севера создали уникальную самобытную культуру, которая непосредственно связано с их традиционным укладом жизни и хозяйственной деятельности (охота, рыболовство, оленеводство, скотоводство, коневодство, земледелие); способностью выживания в экстремальных условиях Севера и Арктики.

На территории Республики Саха (Якутия) проживают 6 коренных малочисленных народов Севера: народ саха, эвенки, эвены, юкагиры, долганы, чукчи. Эти народы, сохраняя свои традиционные территории хозяйствования, развиваются по пути активного национального возрождения. Речь идет о самобытном традиционном укладе жизни и деятельности народов Севера. Так, «... Якутское село, каким бы отдаленным оно ни было, не выживает, а живет. Это удивительное, странное ощущение, которое не оставляло меня во время всех моих путешествий: куда бы я ни заезжал, я видел духовно процветающие села. Села, в которых живут счастливые люди, чья жизнь наполнена смыслом. ... И якутская школа как часть общероссийской вынуждена жить по федеральным правилам и законам. Однако, вопреки этому ее естественный, органический дух – это дух социальной парадигмы, когда качество образования измеряется не тем, какие знания оказались вложены в голову ученика, а тем, какой дом, какое общество, какой мир удалось этим ученикам построить [3, с. 20-22].

В постсоветское перестроечное время северное сельское хозяйство, особенно оленеводство переживало значительный спад поголовья оленей. Новые рыночные отношения и связанная с ними социальная ситуация тех времен подтолкнула малочисленных народов Севера к возвращению традиционным истокам, возникла как возможность, так и необходимость возрождения самобытной материальной и духовной этнической культуры и родного языка. Появились молодые кочевые семьи и родовые общины [7, с. 29-48; 4].

В стране стал активно разворачиваться процесс «этнизации» образования. Следует отметить, что в научно-педагогической литературе зарубежных стран с полиэтническим составом населения используется термин «образование этнических (национальных или языковых) меньшинств» [1, с. 3].

Изложение основного содержания статьи. Создание Арктической модели образования связано с новой ролью северных регионов в глобальном развитии, разработкой концепции об Арктике – как международного региона, как одной из самых жизнестойких и адаптированных к экстремальным условиям цивилизаций и гипотезой о возможности приобретения арктических знаний как модели жизнеспособности, адаптированности, выживания в условиях возрастания глобальных, экологических и технологических проблем [10, с. 346].

В условиях нового прочтения смыслов и задач, поиска новых целевых установок арктическое образование предполагает расширение и углубление сотрудничества как внутри, так и вне северных регионов. При этом в качестве основополагающего ориентира рассматривается взаимосвязанная нерасторжимая триада «человек – общество – природа», в которой каждый элемент равнозначен.

Особо значимо в этой триаде понятие «коренные народы», так как общая стабильность может быть достигнута, в первую очередь, при межкультурном изучении особенностей мировосприятия, этнокультурных традиций, самобытности, учета ментальности этих народов. Сходство опыта, культуры и профессиональных взглядов народов, населяющих Арктику, служит залогом полноценного сотрудничества и наращивания потенциала.

Проблема коренных малочисленных народов Севера (КМНС) является основополагающей для России, потому что в ней отражается огромный мир, состояние экономики, политики, духовности и нравственности страны, государства в целом. В частности, на выездном заседании Президиума Госсовета в Салехарде при обсуждении проблемы коренных народов Севера много говорилось о качестве их жизни, возрождении президентской программы «Дети Севера». На этом же заседании Президент В.В. Путин говорил о значимости так называемой «социальной ответственности бизнеса» и «политической воле местных властей». «Мы не должны растерять самое большое богатство страны», - сказал Президент, имея в виду северную культуру и традиции людей [10, с. 350].

Далее, в своем выступлении на 4-ом Международном арктическом форуме «Арктика – территория диалога» в Архангельске глава государства Владимир Путин обозначил свое видение в том, что экономическая программа развития Арктики рассчитана в перспективе и включает в себя свыше 150

проектов. При этом он выделил одной из опорных зон государственной программы развития Арктики Северо-Якутскую [6, с. 3].

Согласно Указу Президента В.В. Путина с 2019 г., восемь районов (улусов) Республики Саха (Якутия) относятся к арктической зоне страны. В каждом из арктических районов Якутии есть свое крайнее село – то, что ближе всего стоит к морю, откуда начинается Северный ледовитый океан. Как правило, здесь живут настоящие вышеупомянутые аборигены Севера и даже русские старожилы. Все эти небольшие деревушки по-своему уникальны и живут по своим традициям и особому, выработанным веками укладу.

Как заявил глава республики Айсен Николаев 22 июля с.г. на закрытии стратегической сессии по обсуждению проекта Стратегии социально-экономического развития Арктики до 2030 г., наиболее остро сейчас стоят демографические вызовы: на сегодня на одного человека здесь приходится 23 с лишним квадратных километра, и каждый год население уменьшается на 1%. Для того, чтобы улучшить демографические показатели в арктической зоне республики и, соответственно, обеспечить социально-экономическое развитие этих территорий, необходимо коренным образом перестроить применяемую схему производительных сил [12, с. 9].

Как следствие, малокомплектность (малочисленность учащихся) сельских школ Севера и Арктики является социально-экономической закономерностью, обусловленной природно-климатическими, национально-региональными, социокультурными и демографическими факторами развития Республики Саха (Якутия). Коренными исследователями-учеными глубоко аргументированно и убедительно доказано, что школа в небольших селах является селообразующим, производственным, национально-культурным и демографическим фактором [8, 9, 10].

Согласно требованиям ФГОС нового поколения, особое внимание уделяется воспитанию личности гражданина России на основе традиционного этнокультурного образования и воспитания детей коренных малочисленных народов Севера. Актуальная проблема в том, что молодежь на Севере не желает идти по стопам родителей. Поговорка «Нет оленя – нет эвенка», которую так любит повторять старшее поколение, уже не столь волнует молодежь. Например, старшеклассник Альберт Колесов из села Иенгра Нерюнгринского района – сын оленевода. Их некогда большое стадо сейчас по многим причинам вынужденно объединяют с другим. Сам Альберт мечтает выучиться на стоматолога и уехать. Он не один такой. Многие не желают существовать на зарплату оленевода, молодым хочется жить в городе, путешествовать, пользоваться благами цивилизации. И мы не имеем права их осуждать. А тех, кто всей душой болеет за северного оленя и хотел бы продолжить дело родителей просто единицы. В одном из арктических улусов выпускникам школ, пожелавшим пойти работать в оленеводческие бригады, муниципалитет решил выдавать по 30 тысяч рублей, а после трех лет работы оплатить стоимость учебы в вузе. За три года на такие условия согласился только один человек. Налицо острая востребованность традиционного воспитания детей Севера самой самобытной жизнью и трудом с малых лет [2, с. 11; 7].

Между тем, оленеводов готовят в двух учебных заведениях – Тиксинском многопрофильном колледже и Арктическом колледже народов Севера. По данным мониторинга Госкомитета РС(Я) по занятости и трудоустройству выпускников 2017 г. профессиональную подготовку по профессии «оленевода» прошли 22 человека. Из них шестеро трудоустроились на предприятия кочевых родовых общин, а куда подавались 16 выпускников неизвестно. Получается, что даже минимальное количество специалистов-оленеводов не возвращается работать в стадо, а предпочитают оставаться в городах и районных центрах. Чтобы как-то выйти из данной ситуации, Арктический колледж народов Севера Нижнеколымского улуса начал уникальный опыт по обучению молодых людей профессии оленевода по месту жительства, были созданы образовательные пункты в селах Улахан-Чистай Момского, Тополином Томпонского и Иенгра Нерюнгринского районов. Выпускники параллельно получают дополнительные навыки: заготовитель продуктов сырья, основы предпринимательства, приготовление сувенирной продукции. В 2014 г. провели первый конкурс профессионального мастерства по компетенции «оленевод-механизатор», а через год приняли участие в конкурсе, который провел Таймырский колледж. 2018 г. проведен чемпионат молодых профессионалов «ArktikSkills», что становится большим стимулом в подготовке оленеводов [2, с. 11].

Проблемно-дискуссионные вопросы по развитию школьного образования Якутии обострились в связи с реализацией постановления Правительства республики под № 202 от 2018г., где указывалось о существенной оптимизации финансирования бюджетных организаций (максимальное сокращение штатов школ, больниц, учреждений культуры и спорта с целью экономии). Министерства и местные улусные управления приступили к обязательному выполнению без соответствующего социально-экономического, социологического анализа и обоснования. В частности, по Министерству образования дана установка, что все сельские школы, которые имеют контингент учащихся меньше 100 учащихся, переводятся со статуса общего среднего в основные, а некоторые вообще в начальные школы. При этом известно, что 53% сельских школ составляют малокомплектные наслежные школы, которые имеют контингент в среднем от 50 до 120 учащихся. Основными аргументами всех этих преобразований приводились экономия средств и повышение качества образования. За короткое время все это вылилось как массовое возмущение населения через средства массовой информации. Основные причины недовольства населения заключались в следующем: есть сельские малокомплектные школы, которые хорошо работают на уровне улуса и республики; простое сокращение с целью экономии никак не влияет на качество образования, снижение статуса этих школ в основные и начальные грозит переселением родителей и учащихся в райцентры и города. В результате со временем многие населенные пункты производственные участки просто закрываются и сельское хозяйство идет в упадок, работать там будет некому и т.д. В условиях такой критической ситуации Глава республики А.С. Николаев принял решение об отмене выполнения постановления Правительства под № 202 от 2018 г. и поручил председателю нового Правительства Владимиру Солодову организовать комплексное изучение и обоснование по каждому улусу конкретно, главы улусов должны защищать свои программы развития с реальным экономическим расчетом.

В ходе работы правительственной комиссии с участием широкой общественности, журналистов и активистов на местах выявляются те или иные проблемы и принимаются соответствующие перспективные мероприятия. Следует отметить, что на местах нередко выявляются непредвиденные факты и обстоятельства. В качестве типичного примера приводим Улахан-Чистайскую среднюю школу имени Н.С. Тарабукина арктического Момского улуса республики. В школе учатся 136 детей, в среднем в классе сидят 12 учащихся, т.е. не выполняется установленная для сельской местности норма на 14 учащихся. Всего в

селе проживают 670 человек. Добрая половина учащихся – дети из малообеспеченных семей. Имеется пришкольный интернат. Количество учащихся с каждым годом становится все меньше, рождаемость детей сокращается. Школьное здание из-за нехватки денег на ремонт в некоторых кабинетах остается холодным, невозможно там учиться. А между тем, данная школа за последние годы подготовила более 20 оленеводов для отрасли, что является хорошим показателем, когда молодые еще не спешат идти в оленеводы. Далее, вопреки всем обстоятельствам педагогический коллектив добивается хороших результатов. Так, в 2017 г. школа вошла в число 100 лучших школ России и признана среди образовательных организаций страны, реализующих проекты по оленеводству. Школа является республиканской инновационной площадкой поразвитию ранних трудовых навыков в дошкольном образовании в кочевых классах. С 2016 г. школа имеет статус агропрофильной и развивается по направлениям оленеводства, агрономии и разведения крупного рогатого скота. Летом работают четыре лагеря: два кочевых – для детей, работающих в оленеводческих стадах, эколого-трудовой «Ойкос» и сенокосно-трудовой «Эрчим». Все это, в первую очередь, приучает детей к труду, навыкам самообеспечения и выживания в условиях Севера. К сожалению, остается хроническая проблема – в школе не хватает учителей. Это временно решается за счет республиканской программы по предоставлению жилья учителям, проработавшим в течение 5 лет в арктических и северных улусах. Так, в школу приехали учителя иностранного языка, физики, биологии, химии. Когда они уедут, детей некому будет учить. Жить молодым учителям негде, общежития нет, где их расселить головная боль директора. Понятно, что удержать хорошего учителя в таких условиях невозможно [3, с. 12].

Исследования показывают, что сельское население, руководители школ, органы управления образованием, главы улусов и наслегов сходятся к мнению о том, что вечная проблема малокомплектной школы заключается в том, что до сих пор понятие «малокомплектная школа» не прописано ни в одном нормативном правовом документе. В этом отношении группа ученых-исследователей внесли предложение, как дополнение в Закон Республики Саха (Якутия) «Об учителе» в следующем содержании: дополнить отдельным пунктом 5: Права и обязанности учителя сельской малокомплектной школы в условиях Севера:

а) учитель имеет право:

- на дополнительные льготы в суровых условиях Севера;
- на подготовку и переподготовку по широкому профилю для преподавания по 2-3 предметам гуманитарного, естественнонаучного и технического циклов;
- свободу выбора форм и методов обучения и воспитания, адекватных условиям малочисленности контингента и малой наполняемости классов сельских школ на основе этнопедагогической теории и практики народов Севера.

б) учитель обязан:

- знать специфику жизни села, сельского населения и сельскохозяйственного производства;
- непрерывно повышать квалификацию, быть профессионально мобильным, компетентным и универсально подготовленным в условиях дефицита учителей-предметников;
- проявлять чувства долга и ответственности за судьбу родного села, улуса; родных и близких.

Необходимость принятия нового пункта 5. Закона обосновывается следующими положениями:

- в Республике Саха (Якутия) малокомплектность (малая наполняемость классов) сельских школ, в том числе и кочевых школ, характеризуется как социально-экономическая закономерность, обусловленная природно-климатическими, производственно-хозяйственными и национально-региональными особенностями;

- прогнозируется на обозримое будущее стабильность сохранения и развития наследных малокомплектных школ как селообразующий, производственный и демографический фактор;

- существует социальный заказ населения, особенно в северных улусах, о подготовке учителей широкого профиля для преподавания 2-3 предметов гуманитарного, естественно-научного, технического циклов на основе межпредметных связей, востребованность которого вызывается острым дефицитом учителей-предметников.

Выводы. Арктика, как международный регион и одна из самых жизнестойких и адаптированных к экстремальным условиям цивилизаций, становится уникальной моделью жизнеспособности, адаптированности, выживания при возрастании глобальных, экологических и технологических проблем.

Малокомплектность (малочисленность учащихся) школ Севера и Арктики является социально-экономической закономерностью, обусловленной природно-климатическими, национально-региональными, социокультурными и демографическими факторами развития Республики Саха (Якутия). Школа в небольших селах является селообразующим, производственным, национально-культурным и демографическим фактором.

Актуальность проблемы в том, что молодежь на Севере не желает идти по стопам родителей. Назрела острая востребованность традиционного воспитания детей Севера самой самобытной жизнью и трудом с малых лет.

Исследования показывают, что вечная проблема малокомплектной школы вообще заключается в том, что до сих пор понятие «малокомплектная школа» не прописано ни в одном нормативном правовом документе по стране. В этом отношении группой ученых-исследователей вносится предложение, как дополнение отдельным пунктом в Законе Республики Саха (Якутия) «Об учителе», в следующем содержании: «Права и обязанности учителя сельской малокомплектной школы в условиях Севера».

Литература:

1. Концепция модели этнической (национальной) школы для коренных малочисленных народов Севера РФ / Под ред. проф. Насилова Д.М. – М.: ИНПО, 2001. – 72 с.
2. Кондратьева М. О главной проблеме оленеводства. Газ. «Якутия», 19 апреля 2018 г.
3. Кондратьева М. Как выживает арктическая школа. Газ. «Якутия», 26 июля 2019 г.
4. Лобок А.М. Алмазная земля педагогики олонхо. – Якутск: Компания «Дани-АлмаС, 2007. – 176 с.
5. Модель кочевой школы: метод. Пособие / [Н.Д. Неустроев, и др.]; М-во образования Респ. Саха (Якутия), науч.-исслед. ин-т нац. школ. – Якутск: Офсет, 2006. – 36 с.
6. Мартынова И. Опираясь на Арктику. Газ. «Якутия», 18 мая 2017 г.
7. Никандров Н.Д. Социализация молодежи и качество образования // Научные основы развития образования в XXI веке. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 672 с.

8. Неустроев Н.Д. Сельская малокомплектная школа Якутии в условиях инновационного развития. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – 241 с.
9. Неустроев Н.Д., Саввин А.С. Национальные традиции российского образования в контексте Болонского процесса. – М.: Academia, 2009. – 223 с.
10. Роббек В.А. Научные основы создания системы образования кочевых народов Севера / В.А. Роббек. – Новосибирск: Наука. 2007. – 58 с.
11. Реальность этноса. Глобализация и национальные традиции образования в контексте Болонского процесса. - Санкт-Петербург: Астерион, 2005. – 536 с.
12. Фоменко Г. Мы должны построить Арктику практически с нуля. Газ. «Якутия», 26 июля 2019 г.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Никейцева Ольга Николаевна

Институт иностранной филологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы реализации профессиональной подготовки будущих менеджеров туристической сферы в высшей школе с учетом современных требований. В работе обоснована потребность разработки модели профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в социокультурной среде вуза, проанализированы ее основные методологические составляющие и структурные компоненты.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная практико-ориентированная подготовка студентов, будущие специалисты туристической сферы, иноязычная профессиональная компетентность, метод педагогического моделирования, модель профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of implementation of professional training of future managers of the tourism sector in higher education in accordance with modern requirements. The paper substantiates the need to develop a model of professional foreign language practice-oriented training of future specialists in the field of tourism in the socio-cultural environment of the University, analyzes its main methodological components and structural components.

Keywords: professional foreign language practice-oriented training of students, future specialists of tourism, foreign language professional competence, method of pedagogical modeling, model of professional foreign language practice-oriented training of future specialists in the field of tourism.

Введение. Изменения, происходящие в мировой и отечественной туристической индустрии, диктуют необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма. В этой связи перед высшей школой возникает задача поиска и разработки эффективных путей, технологий, методов и средств реализации профессионального образования будущих менеджеров по туризму и всех его составляющих, среди которых одним из ключевых является иноязычная подготовка студентов.

На основе учета современных подходов к управлению и организацией процесса образования мы считаем, что для разработки эффективной методической системы реализации профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов туристической отрасли необходимо обращение к методу педагогического моделирования с целью разработки модели очерченной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем обратиться к конструированию и анализу модели профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в социокультурной среде вуза, целесообразно, по нашему мнению, изучить основные теоретические понятия и аспекты исследуемой проблемы.

Так, профессиональная подготовка будущих специалистов для сферы туризма – это процесс получения студентами специальных знаний, приобретения умений и навыков, опыта работы, что позволяет сформировать высококвалифицированного специалиста для отрасли туризма.

На современном этапе к подготовке будущих специалистов отрасли туризма выдвигаются новые требования, что предполагает обновление содержания процесса профессионального образования студентов указанной специализации.

На основе анализа теоретической литературы заключим, что ведущей рекомендацией по оптимизации и повышению эффективности профессиональной подготовки будущих менеджеров туристической сферы является увеличение доли практической направленности содержания образования. Сегодня данная рекомендация, скорее, обретает черты государственного требования к реализации профессиональной подготовки специалистов туристической отрасли, так как «государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. В результате чего особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка» [8, с. 305].

Вслед за П.И. Образцовым, практико-ориентированный подход будет рассматривать как методологию преподавания и обучения в сочетании с практической деятельностью с целью ориентации учебного процесса на конечный продукт профессиональной подготовки – формирование и развитие компетенций [7].

На основе изложенного уточним, что на современном этапе развития образования и общества перед высшей школой стоит задача реализации практико-ориентированной профессиональной подготовки специалистов в области туризма, направленной на формирование профессиональной компетентности студентов. Вслед за Т.С. Калиновской, профессиональную компетентность специалистов туристической

сферы будем рассматривать в значении сложного системного образования, отражающего интеграцию знаний о современных технологиях и особенностях их применения в производственном процессе, включающего сформированность профессионально-личностных качеств в сфере туризма [4].

Содержание профессиональной подготовки студентов туристического профиля в обязательном порядке включает изучение будущими специалистами одного или нескольких иностранных языков. Так, иностранный язык в системе профессиональной подготовки специалистов туристической сферы обретает роль профессионально значимых дисциплин, целью которых является формирование иноязычной компетентности студентов.

Относительно владения иностранным языком компетентность студента определяется как иноязычная. По мнению Е.Н. Бакуровой, иноязычная компетентность специалистов в области туризма это интегративное образование, включающее языковую и межкультурную коммуникативную компетентность [2]. Жданова Е.Ю. рассматривает языковую компетентность как готовность и способность личности применять свои языковые знания, умения и навыки для реализации жизненных, профессиональных и других задач [3]. Межкультурную коммуникативную компетентность Е.Н. Бакурова определяет как синергетический результат познавательных, эмоциональных и деятельностных навыков, распространяющихся на такие сферы, как лингвистические знания, процедурные знания, культурные знания и социальные знания [2].

На основе всех вышеизложенных положений обобщим, что в контексте обучения будущих специалистов туристической отрасли иностранному языку в системе их профессиональной подготовки в высшей школе основной целью выступает реализация профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки студентов.

В данном контексте целесообразно привести мнение исследователей Е.А. Конистеровой, К.А. Улитиной, Е.В. Калининой о том, что обучение иностранному языку на основе практико-ориентированного подхода является ведущим условием формирования «активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, что и является одним из актуальных и перспективных направлений развития профессионального образования» [6].

Понятие «профессиональная практико-ориентированная иноязычная подготовка студентов», по определению Л.В. Покушаловой, означает «процесс формирования у студентов способности иноязычного общения в конкретных, профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления» [8, с. 305].

Как было отмечено выше, для реализации эффективного обучения будущих специалистов сферы туризма иностранному языку, целесообразно обратиться к методу педагогического моделирования, позволяющему предвидеть результаты организуемой образовательной деятельности, с целью построения и внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза модели профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки.

По мнению Ю.К. Бабанского, «моделирование в педагогических исследованиях выступает высшей и особой формой наглядности, средством упорядочения информации, позволяющей глубже раскрыть сущность того явления, которое изучается» [1, с. 93].

На основе анализа теоретической литературы нами была сконструирована ориентировочная модель профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в социокультурной среде вуза.

Ведущими методологическими основами модели послужили следующие подходы:

- личностно ориентированный;
- деятельностный;
- практико-ориентированный подход.

Реализация модели основывается на комплексе принципов, среди которых:

- принцип гуманизации профессиональной подготовки будущих специалистов;
- принцип индивидуализации обучения;
- принцип проблематизации обучения;
- принцип связи обучения с практической деятельностью;
- принцип соответствия содержания профессиональной подготовки современным требованиям рынка

труда;

- принцип общественной направленности туристической подготовки будущих специалистов.

Вслед за А.С. Калякиным, к основным концептуальным положениям модели отнесем следующие:

- компетентностно-контекстный подход к проектированию и реализации программ обучения иностранному языку;
- уровневый характер иноязычного обучения, предполагающий формирование у студентов разных коммуникативных компетенции в соответствии с общеевропейской системой требований;
- коммуникативная направленность обучения иностранным языкам, позволяющая сформировать у студентов компетенции, от которых зависит успешность и эффективность межкультурной коммуникации;
- выстраивание иноязычного языкового обучения с опорой на предметную область – туристическую деятельность;
- использование в учебном процессе современных технологий, в том числе модульной технологии, позволяющей реализовывать принцип индивидуального подхода в изучении иностранного языка и другие, указанные выше принципы [5].

Ориентировочная модель профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в социокультурной среде вуза – это поликомпонентное образование, включающее следующие компоненты:

- мотивационный (мотивы и ценностные установки личности);
- когнитивный (теоретическая подготовка студентов);
- деятельностный (практическая подготовка будущих специалистов туристической области).

Все указанные компоненты ориентировочной модели профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в сфере туризма в социокультурной среде вуза нацелены на формирование готовности выпускника реализовывать коммуникацию профессиональной направленности на иностранном языке с высокой степенью результативности и мастерства.

Мотивационный компонент предусматривает актуализацию мотивационной составляющей профессионального становления личности будущего специалиста.

Когнитивный компонент базируется на методических и специальных знаниях, раскрывающих основы и особенности процесса исследования специфики туристической международной деятельности. Этот компонент включает профессионально направленный учебный материал на иностранном языке, содержащий теоретические сведения о сущности туристической деятельности, особенностях рынка туристических услуг, лингвистических аспектах мировых и местных туристических центров, вопросы развития туризма, методики оценки туристического потенциала и т.д.

Деятельностный компонент направлен на получение студентами практических умений и навыков реализации коммуникативной деятельности профессиональной направленности на иностранном языке.

Выводы. Реализация профессиональной подготовки будущих специалистов туристической сферы предусматривает в современных условиях повышение уровня ее практической направленности, что обосновывает потребность осуществление практико-ориентированной профессиональной подготовки студентов.

Обосновав значение иноязычной компетентности специалистов в области туризма в системе профессионально значимых качеств менеджера туристической сферы, следует говорить о необходимости осуществления профессиональной иноязычной практико-ориентированной подготовки студентов, реализация которой может быть достигнута путем разработки и внедрения эффективной модели посредством обращения к методу педагогического моделирования. Предложенная в данном исследовании модель соответствует ведущим концептуальным подходам реализации высшего профессионального образования на современном этапе его развития. Модель составляют три основных компонента (мотивационный, когнитивный, деятельностный), каждый из которых в комплексе направлен на достижение единой цели – формирование готовности будущих специалистов туристической отрасли к реализации иноязычной коммуникации профессиональной направленности.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы. – М.: Присвящение, 1982. – 192 с.
2. Бакурова Е.Н. Формирование профессиональной языковой компетентности специалистов сферы туризма средствами иностранного языка // Научные известия. – 2016. – № 1. – С. 101-105.
3. Жданова Е.Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки ТГУ. – 2015. – № 2.
4. Калиновская Т.С. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности специалистов индустрии туризма в учреждении среднего профессионального образования. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teore-ticheskie-osnovy-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialistov-industrii-turizma-v-uchre-zhdenii-srednego>
5. Калякин А.С. Модель иноязычной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Туризм» // Rhema. Рема. – 2014. – № 2. – С. 107-110.
6. Конистерова Е.А., Улитина К.А., Калинина Е.В. Практико-ориентированный метод обучения иностранным языкам как средство совершенствования языкового образовательного пространства неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 3. – С. 230-237. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770270.htm>.
7. Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учеб.-метод. пособ. / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
8. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 305-307.

Педагогика

УДК: 373.1

директор Новичков Алексей Валерьевич

Православная классическая гимназия «Ковчег» (г. Щелково)

УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАСКРЫВАЮЩИЕ ВНУТРЕННЮЮ СВОБОДУ

Аннотация. В статье рассматриваются условия воспитания и развития обучающихся в общеобразовательных школах, раскрывающие внутреннюю свободу личности. Выявлены особенности образовательных систем, ставящие своей целью раскрытие внутренней свободы личности или опирающиеся на внутреннюю свободу при достижении образовательных целей.

Ключевые слова: внутренняя свобода, образовательные системы, условия воспитания и развития, цели образования.

Annotation. The article deals with the conditions of education and development of students in secondary schools, revealing the inner freedom of the individual. The features of educational systems aimed at revealing the inner freedom of the individual or based on the inner freedom in achieving educational goals are revealed.

Keywords: internal freedom, educational systems, conditions of education and development, educational goals.

Введение. Свобода является важнейшим понятием для наук о человеке. Интерес к этой категории проявляют философия, психология, антропология, религиоведение, теология. Говоря о свободе у человека, различают внешнюю свободу и внутреннюю, часто сопровождая ее эпитетом «духовная». Внутренняя свобода является атрибутом личности человека.

Опираясь на эти науки и рассматривая личность, как объект на который направлено педагогическое воздействие, педагогика находит в этом аспекте феномена человек свой интерес.

В этом контексте возникает закономерный вопрос: каким образом состояние сознания человека, которое мы могли бы охарактеризовать как его внутреннюю свободу сделать результатом образовательного процесса?

Известны различные педагогические системы, в которых данное обретение приходит в качестве «прямого» или «сопутствующего» результата развития личности. Основная идея, вокруг которой строятся различные варианты школы «свободного воспитания», является представление о присущей каждому ребенку внутренней гармонии. Для ее развития необходимы определенные условия, главное из которых, как считают авторы (К.Н. Вентцель, С.Н. Дурылин, Н.В. Чехов, С.И. Гессен, Л.Н. Толстой, Ш.А. Амонашвили, И.П. Ильин, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.) таких педагогических моделей, не ограничивать естественные устремления и порывы ребенка. Подавление спонтанно идущих импульсов активности может снизить активность воображения, естественных устремлений ребенка к творчеству и других нежелательных последствий.

Вместе с тем, практика показала, что только образованный человек может быстрее почувствовать себя независимой личностью, не подверженной конформизму, осознанно выбирающей свое место в общественном и культурно-историческом пространстве. Но «окультуривание», или образование человека является длительным процессом, который имеет свои закономерности. Например, обучение должно соответствовать и известным принципам, соблюдение которых, увы, чаще требуют достаточно жестких ограничений в проявлении свободы учащихся (так, принцип систематичности и последовательности обучения требует подчинения внимания ученика логике развития знания о предмете, не требующем проявления воли). В воспитательном процессе иногда приходится применять так называемые «тормозящие» приемы педагогического воздействия: приказания, намеки, мнимое безразличие, проявление возмущения, иронию и т.д. Многие специалисты усматривают в этом слове отрицательный смысл, интерпретируя его в буквальном смысле подобно насилию гончара над неодушевленным материалом. К сожалению, именно это понимание педагогического термина разделяют многие учителя.

Таким образом, мы сталкиваемся с противоречием двух образовательных концепций, в основе которых лежит различие в понимании личности человека, взгляда на ее предназначение и развитие. В основе первого постоянно присутствует радостное мироощущение, открывающее ребенку красоту окружающего мира и восторг от внутренней свободы. На этом пути, естественно, можно ожидать состояния откровения, волнительного мгновения перестройки сознания молодого человека. Отношения с миром выстраиваются в форме гармонического существования.

Вторая – это вхождение в мир субъектом, вооруженным знаниями, вселяющей уверенность человеку в свои силы, возможность активно влиять и перестраивать под себя окружающий мир, добиваясь всего своей активной и компетентной позицией. Эта образовательная концепция показала свою эффективность в истории XX века, обеспечив высокие темпы научно-технического прогресса. В то же время, ее реализация была повернута не для развития человека, а для создания новых способов его подавления через создание оружия массового поражения (вначале, химического и ядерного, теперь, генетического и информационного) и обоснования теории о главенстве небольшой группы людей над всем человечеством. Идеи воспитания свободы личности были отвергнуты на уровне государственной политики. Например, в России сложилась система мониторинга и управления школой по типу военнизированного производства. Под видом «заботы о безопасности» постоянно вводятся все новые технические и организационные формы «объективного» контроля не только при сдаче экзаменов, но и в повседневной жизни. Нарушители, даже дети, оказываются под угрозой суда, когда не соблюдаются соответствующие регламенты.

Существование образовательных систем, реализующих идеи двух этих воззрений на цели образования обуславливает необходимость поиска моделей образования, в которых были бы сближены парадигмы «свободного» и «авторитарного» управления развитием ребенка в школьные годы. Общей платформой для такого сближения могло бы стать представление о личности и ее развитии, опирающиеся на подходы, базирующиеся на представлениях русских религиозно-философских мыслителей и достижения когнитивной науки.

В истории педагогической мысли встречаются концепции и образовательные системы в основу которых положены принципы свободы. Анализируя представленные концепции и образовательные системы необходимо отметить, что систематического отражения условий и требований к содержанию и методам обучения и воспитания в них не представлено.

Изложение основного материала статьи. Внимание к свободе ребенка, возможности предоставления ему свободного выбора стало повышаться в педагогике России с середины XIX века. В 60-70-е годы XIX века в стране осуществлялись либеральные преобразования. Это повлекло за собой изменения и во взглядах на личность человека. Так, К.Д. Ушинский употреблял в своих идеях выражения «стремление к свободе» и «стремление к деятельности сознательной и свободной» (1). Он считал стремление к свободе врожденным качеством человека, которое можно заметить еще у младенца, которого пеленают, но встречают сопротивление. Ушинский пишет «под словом свобода в точном смысле следует разуметь отсутствие стесняющих преград в той области, в которой в данный момент вращается наша воля, и если мы говорим, что человек любит свободу, то выражаем этим только, что он не любит стеснений своей воли» (1). В других работах он определяет свободу иначе. В разработанных им программах, однако, учащимся не предоставляется свободы выбора цели, содержания, методов и форм.

Идеи выдающегося педагога, автора национальной (народной) гуманистической системы были реализованы на практике С.А. Рачинским. В его школах присутствовал индивидуальный подход в обучении и воспитании. Решающим был принцип свободы воспитания «большая свобода во всем, что не несет в себе зла» (2). Свобода предоставлялась ученикам в учебной и внеучебной деятельности, благодаря различным формам самоуправления.

Теоретиком психологического течения практического гуманизма без сомнения можно назвать П.Ф. Каптерева. Он вводит термин «свобода педагогического процесса» (3), под которой он понимает его автономию. Предлагается опираться исключительно на «органическое саморазвитие и усовершенствование личности» (4), без навязывания со стороны каких то иных целей. Делался акцент на автономности педагогического персонала. Главным органом управления школы является совет школы, а не директор. Он состоит из всех преподавателей и воспитателей. Каптерев добивается возможности для учеников свободного выбора учебного курса. Это предполагает «множественность параллельных учебных курсов, чтобы главнейшие особенности умственного склада учащихся могли находить в них себе удовлетворение». Он считал необходимым привлекать детей к составлению расписания учебных занятий, к выбору литературы для школьного и внешкольного чтения, организации экскурсий, праздников и других форм учебного процесса.

Автономность (свобода) педагогического процесса обеспечивается постановкой цели – «идеалосообразное усовершенствование личности» (3). Частными свойствами автономности педагогического процесса являются «свобода и полнота разных видов образования и свобода в выработке учащимися убеждений и взглядов, руководящих практической деятельностью человека в религиозной, государственной и общественной областях» (4).

В.П. Вахтеров является представителем эволюционного течения практического гуманизма. Для него свобода - необходимое средство реализации стремления к развитию. «Свобода - истинная основа и необходимое условие развития. Без свободы нет развития» (5). В его подходе к образовательному процессу заметно признание необходимости умственной и физической свободы воспитанника. Свободный выбор признается, как естественное право ребенка, однако касается он только вопроса выбора содержания обучения. Предлагается дать учащимся свободу в выборе самостоятельных работ и чтении книг. Допускались переводы успевающих учеников в высший класс в течении учебного года как по всем, так и по отдельным предметам.

Категория свободы была разработана на теоретическом и практическом уровне сторонниками свободного воспитания. Основателем свободного воспитания (универсального гуманизма) часто считают Л.Н. Толстого. И хотя период деятельности Яснополянской школы был недолог, можно заметить попытку сделать акцент на методе свободного выбора. Это подразумевало участие обучающихся в организационных вопросах, в выборе предмета обучения, в содержании учебной деятельности и в других формах организации образовательного процесса. Например, можно было решать самому учиться или не учиться, идти или не идти в школу. В Яснополянской школе ученики имели свободу выбора предмета обучения. Л.Н. Толстой считал, что нельзя учить писать и сочинять, а особенно, поэтически сочинять. Нужно научить учащихся, как браться за сочинительство.

Важный этап в развитии теории свободного воспитания связан с именами К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунов-Посадова, С.Н. Дурылина, Н.В. Чехова, С.Т. Шацкого и др. Все они находились под влиянием гуманистической концепции образования Л. Н. Толстого, прагматической педагогики Дж. Дьюи, движения «новые школы» в Западной Европе и Америке (Д. Эльсландер, Л. Гурлитт, Пабст, П. Лакомб и др.).

К.Н. Вентцель работал над созданием теории свободного воспитания и ее осуществления на практике. Это предполагало создание особого подхода к воспитанию каждого ребенка «сколько существует детей, столько существует и систем воспитания» (6). Свободное воспитание требует великого от воспитателя, особого напряжения творческих сил. Необходимо найти такую систему воспитания, которая может быть применена сугубо в отношении к конкретному ребенку, сообразуясь с его индивидуальностью.

Он считал, что задачей воспитателя является проявление в ребенке способности делать свободный выбор, а это предполагает и принятие ответственности. Основным методом обучения для него стал «метод освобождения в ребенке творческих сил, метод пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества, метод приведения ребенка в состояние наибольшей активности».

События 1917 года, повлекшие слом всего уклада жизни страны сопровождался известными лозунгами о свободе и равенстве, которые звучали отовсюду. И, конечно, о свободе в педагогическом процессе заговорили сторонники свободного воспитания (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов и др.). Показательна в этом смысле статья К.Н. Вентцеля «Социализм и свободное воспитание». В ней он доказывает возможность реализации идей свободного воспитания только в новом обществе. Это должно принести с собой подлинный расцвет индивидуального и коллективного творчества. Фундаментом для осуществления идей свободного воспитания ученый видел свободный творческий производительный труд. «Свободная школа должна быть действительно свободной, то есть независимой от политики как буржуазной, так и пролетарской и быть только школой свободной творческой человеческой личности. Школа должна быть вполне автономна и независима от всякого политического давления, не носить классового характера» (6).

И.И. Горбунов-Посадов также настаивал на том, что школа, как и все дело народного просвещения, должна быть свободной и извне и изнутри (7). Извне - освободиться от всякого подчинения государственным или каким-либо иным целям, в угоду единой цели - свободного просвещения направленного к достижению высших идеалов человечества. Изнутри - освободиться от всякого авторитаризма, властвования, принуждения, должна быть свободна от насилия, явного или скрытого гнета над личностью.

Как видно, основными идеями теоретиков свободного воспитания в 1917 - 1920 г.г. были свободы: школы, учителя и ученика. Уже к 1922 г. они потеряли поражение, так как отрицание политического аспекта в жизни новой социалистической школы вступило в противоречие с линией власти. Отказ от теории и практики свободного воспитания повлек, однако, принятие Западных педагогических идей, допускающих уход от классно-урочной системы обучения и направленность на индивидуальные особенности, свободу и творчество учащихся. Новыми формами организации обучения стали дальтон-план и метод проектов. Они имели основательную теоретическую базу, основанную на зарубежном опыте и внедрялись в новую, советскую школу. При этом уровень свободы, предоставляемой учащимся, был высок. Обучающиеся имели возможность выбора темпа занятий, уровня сложности содержания материала, методов и форм преподавания. Подразумевалась необходимость оценки результатов собственной работы. Преимуществом оставалась и возможность свободы творчества на всех этапах образования.

В 1920-30-е годы шло развитие теоретических основ гуманистической педагогики и категории свободы в Русском Зарубежье. Значительное и полное исследование категории свободы в педагогике было проведено русским философом и педагогом С.И. Гессеном (эмигрант 20-х годов). С.И. Гессен видел в свободе не факт, а цель, не данность, а задачу для воспитания. Таким подходом снималось напряжение в дилемме свобода-принуждение. Свобода личности «есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего. Свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода» (8). С.И. Гессен следовал за Кантом, за его пониманием свободы как автономии или самозаконности. Она (свобода) отличается и от незаконного произвола или аномии, и от гетерономии (чужезаконности). Человек рождается в беззаконии (аномии) для того, чтобы осуществить в себе идеал самозаконности (автономии). Он проходит ступень чужезаконности (гетерономии). Все ступени восхождения к свободе соответствуют и ступеням образования человека - дошкольному, школьному и самообразованию. Главным условием осуществления человеком собственной свободы С.И. Гессен видел образование. Главной же задачей

воспитания - воспитание к свободе (8) Педагогическая мысль Русского Зарубежья, смогла сохранить опыт, накопленный в дореволюционный период и привнести в него новое содержание.

Начиная с 30-х г.г. XX века понимание «свободы» в педагогике меняется. Гегелевский взгляд на нее, как на осознанную необходимость был взят за основной. Свобода видится через призму необходимости, через осознание неизбежности внешних ограничений, через принятие условий несвободы, в которых человеку приходится жить. Свобода выбора и свобода творчества учащихся, индивидуализация обучения объявлялись буржуазными предрассудками. В период так называемой «политической оттепели» (50 - 60-е годы XX века) акценты смещаются в сторону признания роли индивидуального.

До 80-х г.г. проблема свободы учащихся, учителей и школы практически не встречается в педагогической литературе. Это, однако, не означало полного ее отсутствия в образовательной практике. Интересна в этом смысле коммунарская методика (методика коллективного творческого воспитания) И.П. Иванова и последователей (9). Хотя в его работах не встречаются термин свобода, вся педагогическая деятельность была направлена, тем не менее, на развитие свободы выбора и свободы творчества учащихся, что ярко заметно.

Известна педагогика сотрудничества, которая возникла в это же время и представляла собой систему методов и приемов воспитания и обучения на основах гуманизма, свободы выбора и творческого подхода к развитию личности (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.).

В настоящее время мы переживаем новый виток интереса к проблемам, связанным с ответами на вопросы о развитии личности человека. Например, подход к теме образовательных пространств Р.Е. Пономарева (10). Роман Евгеньевич выделяет в них свободные и авторитарные пространства, однако не использует явно понятие «внутренняя свобода».

Очевидно, что важнейшим понятием гуманистической педагогики является «свобода». Применительно к личности используют категорию «внутренняя свобода», как осознанную возможность и способность выбирать и действовать, исходя из внутренних побуждений и потребностей, обусловленных особенностями человека как природного, духовного и социокультурного существа.

Представленные авторы связывают раскрытие свободы человека с его возрастными этапами развития, как движение от несвободы (зависимости) к свободе (независимости). Каждый человек проходит определенные ступени включения собственной свободы - анония, гетерономия, автономия (С.И. Гессен), или несвобода, свобода выбора, свобода творчества (В.В. Горшкова) (11). Главным условием осуществления человеком собственной свободы является образование, а ведущей задачей нравственного воспитания - воспитание к свободе (свободоспособности) личности.

В упомянутых образовательных системах и теоретических подходах как основная цель видится именно эта (воспитание к свободе), а опыт ее достижения позволяет заметить следующие общие условия и требования к ним: Во первых, важно создание «свободного» образовательного пространства, имеющего целью раскрытие потенциала «внутренней свободы» у обучающихся, включающего:

- Возможности для реализации свободы выбора, свободы мышления, свободы творчества, свободы действий, нравственной свободы всеми участниками образовательного процесса.
- Свобода выбора может быть представлена возможностями выбора целей обучения, методов, скорости освоения программ, выбором уровня сложности материала. Внутри каждого элемента применительны различные степени и комбинации этого выбора. Даже задания могут и должны включать возможность для проявления свободного выбора.
- Свобода действий включает возможность выбирать различные формы действий или предлагать свои.
- Нравственная свобода не подразумевает признания за человеком возможности вести себя по отношению к внешнему миру в соответствии со своими убеждениями и сиюминутными внутренними нормами, а исходя из святоотеческого учения оставаться свободным от греховных страстей и не покидать границ Царства Божиего, которое есть жизнь христианская.
- Свобода мышления подразумевает признание за человеком возможности вести собственный когнитивный процесс в соответствии со своими возможностями и особенностями.
- Необходимая обратная связь подразумевает формирование у обучающихся диалектической связи выбор-ответственность.

Во вторых, необходимо организовать обеспечение этих условий для раскрытия потенциала внутренней свободы требуют наличие в образовательном пространстве соответствующих элементов (программ, алгоритмов, компетенций педагогов, тесного взаимодействия со Священным Преданием).

Выводы. Возможность и необходимость существования образовательного пространства имеющего важнейшей своей целью раскрытие потенциала внутренней свободы обучающихся доказана теоретическими и практическими работами представителей педагогической науки. Опыт реализации этой задачи показывает наличие общих требований и условий к образовательному пространству, которые изложены в настоящей статье.

Литература:

1. К.Д. Ушинский. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 3 Человек как предмет воспитания. М.: Дрофа, 2005.
2. С.А. Рачинский Сборник "Сельская школа". Москва.: 1991
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. - М., 1982.
4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. - М., 1982.
5. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1987.
6. К.Н. Вентцель Теория свободного воспитания и идеальный детский сад „Голос Труда» Петербург — М. 1923
7. И.И. Горбунов-Посадов. Песни Братства и Свободы и наброски в прозе. Том I. 1882-1913 гг., М., Издание автора, 1928. Гос. тип. им. Евгении Соколовой. Ленинград.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
9. Соловейчик С.Л. Воспитание творчеством / Воспитание по Иванову, М., «Педагогика», 1989 г.
10. Пономарев Р.Е. Теория образовательного пространства. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2008.
11. Горшкова В.В. СМИ как субъект и участник конфликтов в современном обществе // ВЕСТНИК СПГУТД 1'2017. С. 115

УДК 378.046.4

аспирант Олефир Людмила Николаевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),

методист

Информационно-методический центр Московского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

О ТЬЮТОРСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ

Аннотация. В статье описывается опыт использования тьюторского подхода к организации повышения квалификации педагогических работников. Тьюторское сопровождение рассматривается как особая форма педагогического сопровождения. Представлены результаты исследований готовности управленцев и педагогов сопровождать индивидуальные образовательные запросы учащихся, проанализированы ограничения и возможности системы повышения квалификации района в этом направлении. Приведен перечень программ повышения квалификации ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга, которые были разработаны и реализованы на принципах индивидуализации. Обосновывается идея, что применение технологии тьюторского сопровождения в процессе повышения квалификации создает условия для реализации педагогом оптимального индивидуального образовательного маршрута, с учетом актуальных профессиональных потребностей, развития навыков, позволяющих отвечать на новые образовательные запросы учащихся.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, тьюторское сопровождение, информационно-методический центр, профессиональные компетентности, индивидуальная образовательная программа педагога, профессиональный стандарт тьютора.

Annotation. The article describes the experience of using the tutor approach to the organization of training of teachers. Tutor support is considered as a special form of pedagogical support. The results of researches of readiness of managers and teachers to accompany individual educational requests of pupils are presented, restrictions and opportunities of system of improvement of qualification of the area in this direction are analyzed. The list of training programs of IMC of Moscow district of St. Petersburg, which were developed and implemented on the principles of individualization, is given. The idea that the use of technology tutor support in the process of training creates conditions for the implementation of the optimal individual teacher educational route, taking into account the actual professional needs, the development of skills to respond to new educational needs of students.

Keywords: professional development of teachers, tutor support, information-methodical center, professional competences, individual educational program for a teacher, professional standard of the tutor.

Введение. Индивидуализация образовательных запросов обучающихся требует создания специальных условий для развития у педагога компетенций сопровождения индивидуального учебного плана, образовательной программы, маршрута, проекта.

Анализ инновационной практики учреждений дополнительного профессионального педагогического образования (Архангельск, Иркутск, Пермь, Санкт-Петербург, Чебоксары) показывает, что идея «сопровождения» реализуется чаще всего с использованием технологии «тьюторского сопровождения», сориентированного на индивидуальную потребность педагога, как субъекта, в самоопределении и самореализации.

Современные исследователи (Казакова Е.И., Кирдянкина С.В., Махов А.П., Певзнер М.Н., Шумакова К.С. и др.) отмечают педагогическое сопровождение как эффективный способ формирования субъекта образовательной деятельности. Уходя от определений субъектности, Суханова Е.А. обращает внимание на педагогические контексты процесса индивидуализации, которые «связаны с формированием осознанного заказа обучающегося к собственному процессу образования и выбором своего образовательного маршрута» [1, с. 13]. Технологически следует обеспечить процесс, чтобы «заказ» прошел стадию целеполагания и формулирования образовательных задач и оформился, как индивидуальная образовательная программа педагога и маршрут ее реализации. А на практике приходится говорить о двух, взаимосвязанных, процессах: создание условий для формирования тьюторских компетенций педагогов и тьюторское сопровождение процесса повышения квалификации учителем в рамках его индивидуальной программы.

Анализируя различные практики сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов, С.В. Кривых, Н.Н. Кузина делают вывод, что «тьюторское сопровождение инновационной деятельности педагогов в системе постдипломного образования носит стихийный характер, страдает технологической неопределенностью и используется лишь локально» [2, с. 36].

В данной статье мы описываем и анализируем опыт применения тьюторского сопровождения повышения квалификации педагогом в информационно-методическом центре.

Изложение основного материала статьи. Специфика профессиональной деятельности и позиции тьютора была зафиксирована в 2012 году в тексте корпоративного стандарта по версии Межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА) в книге «Профессия ТЬЮТОР» [3, с. 1-303], и на сайте (<https://thetutor.ru/doc/professionalnyj-standart-tyutora/tekst-korporativnogo-prof-standarta-tyutorskoj-deyatelnosti/>).

А в 2017 году профессиональный стандарт тьютора официально был принят Министерством труда и социальной защиты РФ (<https://thetutor.ru/wp-content/uploads/2018/07/standart.pdf>).

Введению этого стандарта предшествовал процесс развития института российского тьюторства (Т.М. Ковалева, А.А. Попов, И.Д. Проскуровская, Н.В. Рыбалкина, Е.А. Суханова, П.Г. Щедровицкий, М.Ю. Чередилина, Б.Д. Эльконин и др.). И в настоящее время профессиональным сообществом тьюторов разрабатываются новые педагогические и управленческие средства индивидуализации образования, совершенствуется технология, реализуются программы подготовки тьюторов. Содержание тьюторского сопровождения предполагает этапы и «полноту» развития образовательной деятельности сопровождаемого: от интереса и конкретного вопроса через целеполагание и проектирование индивидуального образовательного маршрута (траектории) до получения планируемых результатов.

Положения профессионального стандарта тьютора стали нормативными основаниями для организации сопровождения профессионального развития педагога и повышения квалификации в информационно-

методическом центре Московского района Санкт-Петербурга Сейчас уже можно говорить о становящемся центре развития тьюторских практик на разных уровнях образования. В 2019 году Межрегиональная тьюторская ассоциация поддержала открытие Регионального отделения в Санкт-Петербурге, что последовало за индивидуальными достижениями педагогов Московского района: наличием сертифицированных МТА практик, методических разработок, тьюторов, программ повышения квалификации. Этим решением МТА зафиксировало образовательную среду, где есть условия, профессионалы, программы повышения квалификации.

Координируемые ИМЦ практики тьюторского сопровождения определяют требования к характеристикам образовательной среды, условиям управления и наличию нового профессионала:

- образовательная среда формируется как открытая, вариативная, избыточная по ресурсам, но также и сложная, многопозиционная, за счет сетевого интегрирования, наличия экспериментальных площадок, ресурсных центров районного и регионального уровней;

- организационно-управленческие условия оформления практик индивидуализации: кластерная модель управления системой образования в районе; создание ресурсов для выбора вариантов профильного обучения; разнообразие форм стимулирования; разработка или заказ новых цифровых форм диагностики, сопровождения и фиксации результатов обучающихся;

- новые позиции и компетенции профессионалов, реализующих принципы индивидуализации: психологов, конфликтологов, коучей, наставников, аналитиков, медиаторов, экспертов, руководителей проектов и других; с одновременным формированием профессиональной позиции тьютора, обученного формированию специальной образовательной среды для реализации индивидуальных запросов, владеющего навыками навигации в ресурсах этой среды, могущего предложить формы фиксации, в том числе «цифровые», результатов обучающегося.

Если под сопровождением мы понимаем формирование элементов специально созданной среды, ее насыщение ресурсами, помощь в принятии решений по поводу выбора, то необходимо проектирование деятельности, которая ставит задачи расширения образовательного пространства и сопровождения в нем индивидуальных программ, траекторий участников. Такую роль оператора выполняет в системе образования района Информационно-методический центр (ИМЦ).

Информационно-методические центры, как учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, организованы Комитетом по образованию СПб в 2010 году с целью «содействия повышению качества и степени адаптивности системы образования района к современным требованиям образовательной политики, направлениям и особенностям подготовки и методического сопровождения педагогического и руководящего состава».

А уже в 2018 году директор ИМЦ Московского района И.Г. Лужецкая отмечает: «Новые роли районного информационно-методического центра как аттрактора идей и лаборатории образовательных инноваций, проектного офиса развития образовательной среды района, координатора сетевого взаимодействия, места формирования новых профессиональных педагогических компетенций, пространства с индивидуальными образовательными программами (траекториями)».

При формировании государственного задания по программам повышения квалификации в ИМЦ, используется персонифицированная модель, главное преимущество которой декларируется, как создание условий для возможности выбора педагогом места развития своей квалификации с учетом индивидуальных запросов и предпочтений цены и качества. В настоящее время на этом рынке аккредитовано достаточно много организаций, предлагающих услуги повышения квалификации. Казалось бы, вот они, разнообразие, избыточность, вариативность, но именно в так организованной среде важную роль приобретают компетенции самоопределения, целеполагания, выбора и реализации своих задач оптимальными средствами. В целом, можно говорить о том, что педагог в новой образовательной среде должен решать те же задачи, что и его ученики. Предположительно, педагог, освоивший способ приобретения новых компетенций, может передать этот способ своему ученику.

Особенностями реализации персонифицированной модели повышения квалификации в ИМЦ Московского района являются:

- установка на реализацию полного тьюторского действия: от формирования ИОМ педагогом до получения адекватных новым требованиям образовательных продуктов;

- тьюторское сопровождение инициации и реализации программ региональных и районных экспериментальных площадок;

- перенос идеологии и технологии тьюторского сопровождения обученными педагогами в систему общего образования;

- расширение ресурсности для реализации ИОМ через взаимодействие с Межрегиональной тьюторской ассоциацией и другими общественно-профессиональными организациями;

- формирование районной сетевой интегрированной образовательной программы предпрофильной подготовки и профильного обучения;

- каскадное формирование потребностей в освоении новых профессиональных позиций: педагог с тьюторскими компетенциями – тьютор – сетевой тьютор.

В целом, стратегия сопровождения охватывает все больше направлений деятельности методистов и преподавателей информационно-методического центра. Главными субъектами сопровождения являются педагогические работники и управленцы образовательных организаций Московского района СПб, решающие задачи:

- организовать сопровождение при переходе из начальной школы в основную;

- обеспечить индивидуализацию образовательного процесса обучающихся с признаками одаренности;

- организовать тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании;

- создать условия для формирования тьюторских компетенций учителей-предметников и классных руководителей, готовых к сопровождению ИУП/ИОП;

- предоставить возможность услуги педагогического (тьюторского) сопровождения для детей на семейной форме образования/самообразования;

- организовать для подростков особые сетевые образовательные события, выявляющие тьюторский потенциал педагогов;

– обеспечить тьюторским сопровождением предпрофильную подготовку в условиях сетевого взаимодействия организаций для определения индивидуального маршрута учащегося в старшей школе.

Результаты анкетирования директоров школ которого стали «заказом» на подготовку педагогов с тьюторскими компетенциями. Отвечая на вопрос о подходах к организации индивидуализации образования, часть руководителей (42%) стоит на позициях увеличения нагрузки и расширения функционала имеющихся сотрудников; часть директоров школ (28%) планирует использовать часы внеурочной деятельности для удовлетворения индивидуальных образовательных запросов; Но есть часть руководителей (30%), которые готовы ввести в штатное расписание таких специалистов, как тьюторы. Более подробно результаты представлены в статье Олефир Л.Н. «Сетевой учитель, сетевой тьютор: школе нужны новые профессионалы» [4, с. 2].

Как следствие, в 2018-19 учебном году тьюторы появились в штатном расписании школ, работающих по адаптированным образовательным программам (в коррекционных школах тьюторы были и раньше, но сейчас их функционал меняется, в соответствии с профессиональным стандартом), а также в статусных школах и школах, являющихся экспериментальными площадками.

Мониторинг готовности учителей к инновационной деятельности и сопровождению индивидуальных образовательных интересов учащихся позволяет выявить установки и профессиональные дефициты педагогов, обучавшихся на курсах повышения квалификации ИМЦ в 2015-2018 годы. Так, готовность педагогов работать с обучающимися по углубленному учебному плану в начале прохождения курса составляла 64%, а по окончании курса эта готовность снижается на 25%. В данном случае можно говорить об отсутствии простого линейного приращения и, напротив, увеличении количества курсантов, которые увидели сложность проблемы сопровождения индивидуальных запросов и свою недостаточную технологическую и методическую оснащенность для обеспечения процесса индивидуального развития обучающихся. Также важно понимание нашими курсантами необходимости переоценки значения развития элементов образовательной среды: значение оснащенности школы оборудованием и лабораторными комплексами постепенно уступает интеграции технических ресурсов в сетевых формах обучения, а на первые места выходит возможность реализации школьниками индивидуальной программы при сопровождении специалистом (тьютором, психологом, тренером и другими).

Когда 60% наших слушателей по завершению курса обучения отвечают отрицательно («недостаточно») на вопрос «Владеете ли Вы необходимыми компетенциями для сопровождения ИУП/ИОП/ИОМ?», то мы получаем вариант «вытесняющей модели сопровождения» (в терминах М.Н. Певзнера), которая «предполагает полную или частичную замену существующей стратегии профессиональной деятельности, поскольку ее ключевые характеристики не отвечают решаемым задачам, ограничивают возможности специалиста и приводят к возникновению проблемных ситуаций и конфликтов» [5, с. 136].

Следствием такого «вытеснения» становится установка на дальнейшее самообразование, потребность в экспертизе изменений, необходимость вхождения в новые профессиональные сообщества. Фактом является наблюдение, что многие курсанты через определенный период повторно или даже в третий раз выбирали программы повышения квалификации, сориентированные на сопровождение индивидуализации образования, тем самым углубляя, пролонгируя процесс освоения теории и технологии тьюторского сопровождения. Так, в 2019 году из 16 человек, пришедших на программу «Тьютор - педагог, сопровождающий программы индивидуализации образования», 11 слушателей уже имели предварительную подготовку по основам деятельности тьютора, занимали позицию тьюторов в своих образовательных организациях. Индивидуальная образовательная программа этих педагогов изначально шире, чем ИМЦ может предложить. Осознание этого факта заставляет сопровождающих расширять возможности за счет внешних ресурсов, разрабатывать все новые образовательные модули.

Мы проанализировали, как происходило развитие содержания программ повышения квалификации (направление – индивидуализация и тьюторство), в течение 5 лет в ИМЦ района. Программы на сайте ИМЦ <http://imc-mosk.ru/levoe-menyu/napravlenie-deyatelnosti/innovacionnoe/oer-imcz/setevoe-vzaimodejstvie-v-profilnom-obuchenii/programmyi/>

- «Основы тьюторского сопровождения»;
- «Сетевое взаимодействие в профильном обучении в условиях внедрения ФГОС нового поколения», (в соавторстве, Матина Г.О.);
- "Практика тьюторского сопровождения индивидуального учебного плана/образовательной программы/ маршрута обучающегося";
- «Основы тьюторского сопровождения талантливых и одаренных детей», (в соавторстве, Матина Г.О.);
- «Профориентационное сопровождение индивидуального проекта старшеклассника»;
- «Проектирование и сопровождение ученических проектов в условиях ФГОС», (Кузьмин Г.С.);
- «Тьютор - педагог, сопровождающий программы индивидуализации образования в условиях реализации ФГОС». Очно-заочное обучение на платформе – moodle.

Процесс освоения позиции тьютора начинается с оснований тьюторской деятельности (программа прошла экспертизу Межрегиональной тьюторской ассоциации в 2014г. и является сертифицированной), за несколько лет программа была реализована на разных группах 4 раза. Затем происходит дифференциация по специальным задачам (профессиональное самоопределение, дополнительное образование, проектирование), особым группам сопровождаемых, использованием разных форм и технологий обучения.

При этом, каждая программа проектируется преподавателями с учетом:

- первичной диагностики затруднений и потребностей;
- самоопределения в способах и формах работы;
- продуктивности результата;
- стажировки/практики на площадках и ресурсных центрах;
- рефлексии, как способа понимания своего шага развития;
- фиксация этого способа и перенос в свою педагогическую деятельность;
- возможности супервизии на шаге собственной практики;
- подготовки к экспертизе практики индивидуализации и тьюторства.

Специалисты сопровождения (Е.И. Казакова, Т.М. Ковалева, С.А. Степанов, Е.А. Суханова и др.) сходятся в описании его основных этапов. Тьюторский подход к сопровождению профессионального

развития педагога в условиях ИМЦ Московского района, в целом, воспроизводя классическую модель сопровождения, имеет ряд особенностей:

- организационные шаги в ИМЦ по определению потребностей, возможностей и выбору модели сопровождения профессионального развития педагога;
- выявление дефицитов управленцев и педагогов, создание условий для формулирования интересов и запросов;
- наличие тьюторской практики у преподавателей, разрабатывающих и ведущих программы повышения квалификации, содержанием которых является индивидуализация образования.

Содержание этапов сопровождения также изменяется:

1. договор на обслуживание;
2. формирование индивидуальной программы педагога, планирование результатов;
3. поиск ресурсов;
4. сопровождение и корректировка реализации индивидуальной программы;
5. насыщение образовательной среды профессионального развития сетевыми событиями, разнообразием платформ для самореализации, созданием условий для направленных инноваций, возможностями интеграции с образовательным опытом внешних провайдеров;
6. рефлексия полученных результатов для сопровождаемых и сопровождающих, создание более сложных и адекватных требованиям времени образовательных продуктов.

Выводы. Возможности организации тьюторского сопровождения профессионального развития педагога в условиях информационно-методического центра несут потенциал для инновационности как сопровождаемого, так и сопровождающего, являются ресурсом для проектирования индивидуальных программ профессионального развития и самореализации педагогов, способных в будущем построить свои тьюторские практики и успешно сопровождать индивидуальные образовательные программы обучающихся.

Литература:

1. Суханова Е.А. и др. Потенциал профессионально-общественной экспертизы в повышении качества условий индивидуализации образования. – Томск, ТГУ, 2018. – 152 с.
2. Особенности тьюторского сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов в условиях постдипломного образования. Часть 1. Учебно-методическое пособие / Авторы-составители С.В. Кривых, Н.Н. Кузина. – СПб.: ИПК СПО, 2014. – 92 с.
3. Ковалева Т.М. Кобыща Е.И. Попова С.Ю. Теров А.А. Чередилина М.Ю. Профессия «Тьютор» - СФК-офис, 2012-2013. – 303 с.
4. Олефир Л.Н. «Сетевой учитель и сетевой тьютор», «Вести образования» (федеральное электронное издание) 25.09.2017г. <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14988.html>
5. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н.Певзнер и др. / Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; 2002. – 316 с. http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=5300&p_page=21).

Педагогика

УДК:378

преподаватель кафедры организации правоохранительной
деятельности Османов Мухамед Мартинович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения качества высшего образования. Автор анализирует различные точки зрения на проблему выработки методов повышения качества вузовского образования и приводит свою точку зрения на данную проблему. В статье рассматриваются трансформационные процессы, протекающие в вузовском образовании на современном этапе и их влияние на социальные институты общества, в особенности на институт образования. Автор подчеркивает необходимость выработки мер преобразования высшего образования в современной России и обращает внимание на значение качества высшего образования для будущего страны.

Ключевые слова: высшее образование, качество, специальность, государство, социум.

Annotation. The article is devoted to the problem of improving the quality of higher education. The author analyzes various points of view on the problem of developing methods to improve the quality of University education and gives his point of view on this problem. The article deals with the transformation processes taking place in higher education at the present stage and their impact on social institutions of society, especially on the Institute of education. The author emphasizes the need to develop measures for the transformation of higher education in modern Russia and draws attention to the importance of the quality of higher education for the future of the country.

Keywords: higher education, quality, specialty, state, society.

Введение. Развитие любого государства неизменно связано с уровнем развития образования. Трансформация социума неизбежно ведет к трансформации всех социальных институтов, в том числе института высшего образования. Современное российское общество переживает кризис, происходит ломка старых советских образовательных систем. Им на смену приходят новые формы образования, во многом схожие с образовательными стандартами западных государств. Каждая система образования имеет свои положительные и отрицательные стороны и на данном этапе для российской системы высшего образования самое главное принять от западной системы образования все лучшее и в то же время не потерять то хорошее, что выработано нашими педагогами за всю историю развития высшего образования в России.

Изложение основного материала статьи. XXI век диктует новые правила развития социума. Общество никогда не стоит на месте и все изменения в обществе требуют реконструкции образовательных систем. Высшее образование должно уметь подстраиваться под все потребности общества и готовить специалистов,

необходимых для общества и государства в данный момент, отвечать требованиям социально-экономического развития страны.

Вопросами адаптации высшего образования к современным условиям занимаются многие видные ученые страны, но до сих пор не выработан оптимальный путь развития высшего образования в России в новых условиях развития.

Н.А. Селезнева и А.И. Суббето считают, что для улучшения качества высшего образования в России необходимо ввести определенные стандарты качества образования. Государство должно обеспечить становление образованной России и сформировать структуру качественного образования [1].

А.М. Балбеко убежден, что в кризисном состоянии современного высшего образования большая часть вины лежит на государстве, которое не заботится о нуждах образования, а оказывает поддержку лишь коммерческим образованиям, приносящим доход. По его мнению, государство должно понять, что есть сферы, требующие регулирования и Россия должна стать социально ориентированным государством, а не коммерчески ориентированным [2]. Струков предлагает для определения качества высшего образования обратить внимание на степень его социально-экономической ориентированности и адекватности. Он считает необходимым сместить образование в сторону интерактивности и переориентировать образовательные парадигмы для получения таких специалистов, которые смогут приспособиться к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в современной России [3].

В отличие от Струкова, главным для повышения уровня высшего образования Полякова В.В. считает заинтересованность обучаемого в приобретении знаний и желании работать по специальности. Согласно ее данным, 40 % студентов не заинтересованы в своей специальности, и учатся лишь ради получения диплома о высшем образовании. Это неизбежно приводит к снижению активности самой учебной деятельности.

Государством периодически предпринимаются попытки реформирования высшего образования в сторону его оптимизации и гуманизации. Внимание к личности обучаемого повышается [4]. В то же время, рыночные отношения и необходимость обеспечивать финансовые нужды учебных заведений приводят к тому, что повышается коммерциализация образования в ущерб получению качественных знаний. Для нашего общества особенно остро стоит вопрос подготовки высококвалифицированных специалистов [5]. Стране необходимы выпускники, имеющие высокую профессиональную подготовку. Технологии непрерывно обновляются и для любого специалиста очень сумеет сориентироваться в изменяющихся условиях. Б.С. Гершунский необходимыми условиями высококвалифицированного специалиста считает наличие следующих качеств личности:

1. культура;
2. грамотность;
3. образованность;
4. менталитет;
5. профессиональная компетентность [6].

Современное образование в развитых государствах имеет тенденцию к универсализации в связи с унификацией государственных границ в условиях глобализации. В то же время, государство пытается освободиться от обязанности финансовой поддержки высшего образования с помощью перевода вузов на само обеспечение. Это вынудило вузы повысить число студентов, обучающихся на контрактной основе и начать практику привлечения иностранных студентов [7]. Это приводит к снижению качества знаний. Особенно беспокоит тот факт, что недостаточное финансирование вынуждает талантливых специалистов переезжать за границу. В связи с этим, государству наносится двойной ущерб. Во-первых, оно теряет перспективного молодого талантливого ученого. Во-вторых, деньги государства, потраченные на его обучение, теряются безвозвратно.

В 2003 году, когда Россия подписала Болонскую декларацию, она ввела в систему высшего образования возможность для студентов свободно переводиться в различные вузы, и сделала весомый шаг к созданию единого пространства для высшего образования. Присоединение к болонской системе позволяло студентам и преподавателям учиться и работать в любом вузе, подписавшем Болонскую декларацию. Постепенно Россия реформировала высшее образование согласно болонской системе, ввела систему бакалавриата и магистратуры. Это позволило российским студентам получать дипломы европейского образца.

Современное высшее образование страдает и от массовизации. Все школьники нацелены на поступление в вуз, хотя у многих нет для этого необходимых способностей и навыков. Для получения престижной и высокооплачиваемой работы на современном рынке труда требуется наличие диплома о высшем образовании. В связи с большим ростом контрактного вида обучения, в вузы принимаются даже те, кто не способен овладеть выбранной профессией. Данная ситуация повлияла не только на появление большого набора в вузах, но и на рынок труда. Рынок труда переполнен безработными выпускниками вузов. Это обесценивает сам вуз, выпустивший подобного выпускника и его специальность, не получающую достойную оценку. В свою очередь это создает финансовые проблемы и для государства. Оно не в состоянии обучать такое количество студентов и обеспечивать их достойной работой в последующем [8].

Мы понимаем, что каждый гражданин, согласно Конституции России имеет право на получение образования [9] и ни в коей мере не призываем к ущемлению прав абитуриентов. Под более жестким отбором в вузы России мы подразумеваем поступление в вуз тех молодых людей, которые выбрали данную профессию в соответствии со своими навыками и стремлениями и в дальнейшем будут работать по данной специальности. Зачастую, те молодые люди, которые могут стать настоящими профессионалами и будут любить свою профессию, не попадают в вуз, так как контрактники в погоне за престижным дипломом занимают их места.

Еще одной проблемой высшего образования в России является его фрагментарность и недостаточный упор на практическое обучение. Вся система подготовки в вузе большей частью направлена на теоретическую подготовку, а практике уделяется лишь малая толика времени. Следует привлекать к преподаванию в высшей школе больше преподавателей - практиков, которые смогут передать студентам навыки профессии, проводить семинары и мастер-классы. Высшее образование должно иметь практическую применимость. Теоретическое и практическое обучение должно гармонично переплетаться и дополнять друг друга.

Мы считаем целесообразным применять комплексный подход в высшем образовании. Это позволит произвести сравнимость квалификаций обучаемых [10]. Введение комплексного подхода в высшем

образовании позволит выработать список требований к выпускнику вуза и объективно оценивать его возможности. В Г. Апальков предлагает внедрить наладить систему взаимобмена образовательных культур с применением сети Интернет [11]. Это позволит решить одну из важных проблем высшего образования в России – оторванность от европейской и мировой системы высшего образования.

Высшее образование на данном этапе вынуждено исправлять ошибки школьного образования в плане профессиональной и воспитательной подготовки. Абитуриент приходит в вуз уже с нежеланием лично развиваться и приобретать знания по выбранной профессии [12]. Зачастую он не стремится даже к социальной активности, предпочитая инертное посещение занятий и получение престижного диплома, по которому он и не собирается работать. Вчерашний школьник, пришедший в вуз даже не стремится получить знания по выбранной профессии и здесь очень важно применять четко выработанную психолого-педагогическую систему лично-профессионального обучения и воспитания для побуждения студента к освоению выработанной специальности.

Следует пересмотреть аккредитацию многих коммерческих вузов, которые зарабатывают немалые деньги на контрактном обучении студентов, но не дают качественного образования, выпускники которых после окончания вуза не имея достаточно навыков по своей профессии пополняют, в дальнейшем, ряды безработных.

Выводы. Таким образом, мы видим, что высшее образование в России переживает кризисные моменты. Наше образование приняло много методик преподавания и функционирования у западных коллег. В условиях кризиса всех отраслей государств особенно остро встал вопрос финансирования вузов. Государство пытается освободиться от финансирования институтов образования, переводя его на само обеспечение. Это неизменно снижает качество образования и делает вуз зависимым от средств обучаемых. Для разрешения данной ситуации необходимо до государства донести мысль, что заботой о бизнесе невозможно обеспечить нормальное функционирование социума. Государственные органы обязаны внести налоговые льготы и увеличить финансирование институтов образования. Только полная государственная поддержка позволит вузам страны сделать упор на качество образования, а не стремиться заработать деньги на само обеспечение вуза.

Сейчас на всех уровнях образования внедряются западные приемы обучения. На данном этапе высшее образование должно суметь принять лучшие элементы западных образовательных стандартов, но, в то же время, мы должны сохранить лучшие традиции советской системы высшего образования.

Большой проблемой является и то, что молодые люди выбирают специальность опираясь не на свои таланты и возможности, а на престижность самой специальности. Их интересует лишь сам момент получения диплома, и они не стремятся стать хорошими специалистами в выбранном направлении. В данном случае необходимо суметь переориентировать студентов на выбор той специальности, по которой они в дальнейшем будут работать. Страна нуждается в людях. Которые выбирают профессию в соответствии с навыками и возможностями, а не в погоне за престижем.

Духовное воспитание и образование молодых людей в России оставляет желать лучшего [13]. Мы должны подумать не только о том, как обучить высококвалифицированного профессионала своего дела, но и позаботиться о том, чтобы выпускник вуза имел представление о достойном поведении в социуме и был воспитанным, интеллигентным человеком.

Таким образом, высшее образование в России на современном этапе переживает глубокий кризис и от того, насколько компетентно и своевременного государство и общество сумеет ему помочь, зависит будущее не только высшего образования, сама национальная безопасность России и ее положение в мире.

Литература:

1. Селезнева И.А., Субетто А.И. Теоретико-методологические основы качества высшего образования. // Академия Тринитаризма. Электронное периодическое издание 2003. № публ. 10869 от 9.12.2007.
2. Балбеко А.М. Новые подходы к управлению развитием высшей школой и задачи повышения качества высшего образования. // Право и образование. 2007. № 12. С. 4-8.
3. Полякова В.В. Проблемы повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием. // Проблемы современного образования. 2007. С. 222-226.
4. Цибизова Т.Ю. О проблемах подготовки высококвалифицированных специалистов в системе непрерывного профессионального образования. // Наука и образование. Электронное научно-техническое издание. 2011. № 10.
5. Гайфуллина А.Ф., Прохорова Л.В. Применение метода структурирования функций качества для исследования проблем управления образованием в высшей школе. // Вестник Челябинского государственного университета. 2006. № 4. С. 15-19
6. Полохало Ю.Н., Косов Ю.В. Российское высшее образование в условиях глобализации: проблема сохранения национальных традиций и использования зарубежного опыта. // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. 2007. № 4 (28). С. 112-121.
7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.
8. Арсентьев Н.М., Ивлеева А.Ю. Массовизация высшего образования в России: угрозы и перспективы. // Гуманитарий: Актуальные проблемы науки и образования. 2010. № 3. С. 76-82.
9. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993). // Собрание законодательства РФ, 04.08.2014. - N 31, ст. 4398.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. 2003. № 5.
11. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции посредством электронно-почтовой группы: монография. – М., 2011.
12. Щелина Т.Т. Высшее образование в контексте социально-гуманитарных проблем современности. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 6-2. С. 213-218.
13. Шарипова Н.А., Пермякова И.С. Проблемы образования в России. // Сибирский торгово-экономический журнал 2016. № 4. С. 80-81.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Ильевна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Винникова Марина Николаевна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье обосновываются актуальность и особенности формирования ключевых компетенций у студентов гуманитарного профиля в спортивном ВУЗе (лингвистической, регулятивной, межкультурной и коммуникативной). Рассматриваются особенности преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык»: межпредметность, интегрированность, многоуровневость, полифункциональность, неоднородность и беспредельный характер. Определены принципы формирования ключевых компетенций в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» (личностного целеполагания, выбора индивидуальной образовательной траектории, продуктивности обучения, первичности образовательной продукции обучающегося, ситуативности, образовательной рефлексии).

Ключевые слова: образование, иностранный язык, ключевые компетенции, методы обучения.

Annotation. The article studies the relevance and features of the formation of key competencies among students of a humanitarian direction at the sports university (linguistic, regulatory, intercultural and communicative). The features of teaching the discipline "Foreign Language" are considered: interdisciplinary, integration, multilevel, multifunctionality, heterogeneity and infinite character. The principles of formation of key competencies in the process of teaching the discipline "Foreign Language" (personal goal-setting, the choice of individual educational trajectory, learning productivity, the primacy of the student's educational products, situationality, educational reflection) are defined.

Keywords: education, foreign language, key competencies, computer teaching methods.

Введение. Высшее профессиональное образование выдвигает необходимость подготовки конкурентоспособного специалиста. Реалии делового сотрудничества Татарстана и России в сфере спорта и туризма, проведение чемпионатов и соревнований мирового уровня (Универсиада – 2013, Чемпионат мира по водным видам спорта, FINA – 2018, World skills – 2019, гастрономический фестиваль «Золотая чаша» и др.) диктуют необходимость владения иностранным языком.

В процессе написания данной статьи авторы выявили следующие недостатки в преподавании иностранного языка в неязыковых ВУЗах: недостаточный уровень владения иностранным языком; недостаток новых методов преподавания и учебных материалов (поголовная IT индустриализация не решает эту проблему, она только помогает); отсутствие взаимосвязи между занятиями по иностранному языку и по специальным дисциплинам.

Цель исследования – теоретическое обоснование особенностей и разработка технологии формирования ключевых компетенций на занятиях по иностранному языку в спортивном ВУЗе.

В качестве основных методов исследования для решения поставленной цели применялись следующие: теоретико-методологический анализ литературных источников; изучение и обобщение опыта организации педагогического процесса высшей школы; эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, собеседование, опрос).

Вопросам формирования ключевых компетенций по иностранному языку посвящен ряд научных исследований Н.В. Березиной [1], И.А. Зимней, Е.И. Пассова, С.А. Рубинштейна, З.Н. Кажанова, А.В. Шафиковой, В.В. Теганюк [3]. Принимая во внимание большое значение проведенных исследований, необходимо отметить, что вопросы определения ключевых языковых компетенций в области иностранного языка и технология их формирования в спортивном вузе требуют дополнительного исследования.

Изложение основного материала статьи. В контексте нашего исследования ключевые языковые компетенции рассматриваются в качестве составляющих профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля (туризм, сервис, гостиничное дело). Для дисциплины «Иностранный язык» выделяются ключевые языковые компетенции: лингвистическая, регулятивная, межкультурная и коммуникативная [2].

Лингвистическая компетенция включает знания о языке и речи и умение пользоваться ими в работе с языковым материалом, способности анализировать языковые явления и факты, строить грамматически правильные формы и синтаксические предложения. В основу анализа языковых единиц должен быть положен принцип триединства (значение, форма, функция). Лингвистическая компетенция на занятиях по иностранному языку формируется через преобразование информации по схеме:

слово → словосочетание → предложение → текст.

Регулятивная компетенция включает в себя способность осуществлять речевую деятельность в различных профессиональных ситуациях, умение видеть и анализировать процесс и результат собственной деятельности, навыки самоанализа иноязычного речевого общения, умение корректировать собственную деятельность. Она формируется через формулирование цели, анализ, самооценку и контроль учебной деятельности. Регулятивная компетенция включает следующие этапы: целеполагание, планирование, мобилизация, устойчивая активность, оценка результатов деятельности, рефлексия.

Межкультурная компетенция включает осмысление языковой картины мира иной социокультуры, умение видеть сходство и различие между общающимися культурами, владение совокупностью знаний о культуре изучаемого языка (характеристиках, рамках, типах взаимоотношений). Она имеет следующую структуру: 1. Общекультурные и культурно-специфические знания; 2. Умения речевого общения с представителями других культур. 3. Межкультурная психологическая восприимчивость. Содержание обучения иностранному языку должно включать в себя: культуру страны изучаемого языка, родную культуру

студента и проблемы, актуальные для многоязычного и поликультурного мира. В данном случае учебная дисциплина «Иностранный язык» выступает средством познания не только чужой, но и своей культуры.

Коммуникативная компетенция – это комплекс языковых средств, необходимых для построения устных и письменных высказываний, знания о средствах, способах и закономерностях речевого общения. Она формируется на занятиях по иностранному языку через различные виды речевой деятельности: монолог, диалог, полилог. Она предполагает сформированность умений 4 видов речевой деятельности: говорение, слушание, чтение и письмо.

Владение устной формой речи – это умение задать вопрос, ответить, приведение своих убедительных доводов в дискуссиях, защита проектов и дипломов на иностранном языке, выступление с докладом на научно-практических конференциях.

Владение письменной формой речи включают электронную переписку, сетевой этикет, создание текстовых документов, знание правил подачи информации в презентации.

При формировании вышеперечисленных ключевых языковых компетенций необходимо учитывать дидактические особенности дисциплины «Иностранный язык». В ВУЗе иностранный язык является одновременно целью и средством обучения. Спецификой иностранного языка в ВУЗе, как учебного предмета, является его ярко выраженный межпредметный, интегрированный, многоуровневый, полифункциональный, неоднородный и беспредельный характер. Но главной особенностью изучения иностранного языка как учебной дисциплины является то, что он как бы «беспредметен», он изучается как средство общения, а тематика для речи привносится извне.

В соответствии с вышеперечисленными дидактическими особенностями, построение занятий по иностранному языку тоже имеет специфические особенности:

1. Наличие фонетической, лексической зарядки, обучение различным видам речевой деятельности (говорение, чтение, слушание, письмо).

2. Коммуникативная направленность учебной деятельности.

3. Создание для студентов искусственной среды общения из-за отсутствия естественной.

4. Доминирование говорения как одного из приоритетных видов учебной деятельности. Например, обсуждаются следующие вопросы по теме «Careers in Tourism»:

* Are you suited to work in the tourism field?

* What qualities are needed for these jobs?

* What makes it a difficult job?

* Why are the roles of government vital for tourism?

5. Организация диалогового взаимодействия, где участники взаимодействия равноправные партнеры.

Hotel receptionist	Guest
Welcome the guest. Check their reservation. Ask to see their passport. Ask them to sign the registration form. Wish them a pleasant stay.	Give your name. Say you have a reservation for a double room for two nights. Ask what time breakfast is. Ask where the bar is.

6. Обязательное использование ТСО и мультимедийных технологий.

7. Накопительное оценивание по видам речевой деятельности (наличие портфолио).

Формирование ключевых компетенций по иностранному языку будет более успешным и эффективным, если современный учебник будет содержать следующие разделы: Word Focus, Grammar Focus, Pronunciation Focus, Look and Learn, Be Polite! Test Yourself! Progress Check, Key Vocabulary, Cultural Guide, Learning Strategies.

Кроме того, роль факторов индивидуально-личностного свойства чрезвычайно важна при обучении иностранному языку студентов гуманитарного профиля. В ходе учебной деятельности каждый студент проявляет себя по-разному. Кому-то присуща большая концентрация внимания, памяти, большая активность мыслительных процессов. Кто-то характеризуется быстротой реакции. Кто-то, к сожалению, не обладает такими качествами личности. Такие различия подтверждаются научными выводами многих ученых (Б.Г. Ананьев, З.И. Клычникова, И.А. Зимняя).

Организация процесса формирования ключевых компетенций опирается на особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык». Обучение должно строиться с учетом следующих принципов:

– принцип личностного целеполагания – студент сам определяет для себя конечные и промежуточные цели и задачи. Эта задача формулируется каждым студентом по-своему, исходя из его знаний, его речевого опыта, уровня владения языком;

– принцип выбора индивидуальной образовательной траектории – студент сам определяет собственную траекторию преодоления лексическ. Это может стать достижимым только в том случае, если снабдить студента средствами самостоятельной креативной, когнитивной и организационной деятельности. Такими средствами выступают, в частности, словообразовательные модели, знания в области словообразования и т.д.;

– принцип продуктивности обучения – предусматривается не столько овладение студентом алгоритмизированными знаниями, навыками, умениями, определёнными школьной программой, сколько совершенствование навыков и умений, приобретение новых знаний. Для этого необходимо создать такую образовательную ситуацию, в которой студент сам осуществляет словообразовательные действия, совершает творческую деятельность, принимает собственные решения. Например, создание проектов по темам «Tourism in Tatarstan», «Hotel facilities in Kazan», «Strange hotels in the world », «Features and prospects of development of hotel business in Kazan»;

– принцип первичности образовательной продукции обучающегося – студенту даётся возможность проявить себя и самому понять незнакомое иноязычное слово, раскрыть свои потенциальные возможности;

– принцип ситуативности обучения – создаётся такая учебная обстановка, при которой студент вынужден (при наличии внутренней мотивации) самостоятельно, в индивидуально заданном режиме деятельности определять значения нового / незнакомого слова, пользуясь словообразовательными

стратегиями. Кроме того, в процесс обучения обязательно включаются ситуации связанные с их будущей профессиональной деятельностью (изучается деятельность тур операторов, тур агентов и составляются диалоги, в которых используется данная информация; студенты учатся правильно общаться с гостями отеля на иностранном языке). Изучаются следующие темы: «Careers in Tourism», «Destinations», «Hotel facilities», «Tour operators», «Dealing with guests», «Travel agencies», «Hotel reservations», «Seeing the sights», «Getting around», «Eating out», «Traditions», «Special interest tours»;

– принцип образовательной рефлексии – студент осознаёт план преодоления лексических трудностей путём словообразовательной деятельности. В результате он добивается не только понимания текста по специальности, но и способов достижения этого понимания.

Выводы. Основным достоинством данной методики формирования ключевых компетенций на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в спортивном ВУЗе является создание дополнительных мотивационных стимулов, обеспечивающих повышенную заинтересованность студентов. Хотя интерес студентов к изучению иностранного языка часто обусловлен нетрадиционной формой представления информации и насыщенностью разнообразными средствами воздействия на восприятие (использование IT, SMART – доски, образовательной программы Sonako, интересные учебники и карточки). Инновационная оснащённость Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма позволяет его постоянно поддерживать на достаточно высоком уровне. Например, дают возможность проводить видеовстречи со студентами и преподавателями других Вузов и стран (университет Хаджетген, Анкара, Турция; университет Центрального Ланкашира, Великобритания).

Обучение иностранному языку делится на следующие разделы: General English, Professional English и Business English. Именно это деление позволяет гармонично формировать все ключевые компетенции специалиста по туризму, сервису и гостиничному делу.

Однако, при обучении иностранному языку в спортивном ВУЗе на факультете туризма и сервиса часто нарушается принцип доступности. Необходимо учитывать ограниченные возможности восприятия и запоминания, особенно на фоне больших учебных нагрузок (в среднем 4 пары в день).

Сегодня требуются качественные изменения в системе подготовки специалистов в сфере туризма, сервиса и гостиничного дела. Она должна включать не только профессиональную компетентность (профессиональные знания и умения), но и коммуникативную компетентность, межкультурную, лингвистическую, регулятивную. Так как именно это позволит им общаться письменно и устно с носителями конкретного языка.

Литература:

1. Березина Н.В. Лингафон, компьютер, аудио- и видеоаппаратура на уроках английского языка в начальной школе. // Начальная школа. – 2013. – № 4. – с. 53-57.
2. Гарипова А.Н., Айтуганова Ж.И., Павицкая З.И. Современные проблемы формирования профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка спортивного вуза // Наука и спорт: современные тенденции. Научно-теоретический журнал. – Казань: 2018. - № 4 (Том 21), с. 145-152.
3. Шафикова А.В., Теганюк В.В. Коммуникативный подход к обучению «иностранному языку второму» (французскому) будущих специалистов индустрии гостеприимства // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Часть 4. – С. 365 - 368.

Педагогика

УДК 37.013

учитель английского языка Пархоменко Мария Михайловна
МБОУ Гимназия 1 (г.о. Краснознаменска)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЕТОДИКИ МОНТЕССОРИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕКОГО СПЕКТРА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Каждому от природы дано быть умным и успешным человеком. Современные федеральные и региональные законы об образовании на государственном уровне закрепляют данные требования современного общества к образовательной системе Российской Федерации. В данной статье рассматривается работа с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) на начальном этапе изучения иностранного языка с частичным применением метода Монтессори, основанном на наблюдении за ребенком в естественных условиях. Приведены примеры использования данной методики при обучении первичным языковым коммуникациям иностранного языка у детей с РАС. Создание условий коррекционной работы обеспечивает успешность познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся с РАС.

Ключевые слова: ребенок с расстройством аутистического спектра (РАС), инклюзивное образование, педагогические методики, метод Монтессори, самовоспитание, саморазвитие, самоконтроль, саморегуляция, предметно-практическая деятельность, мировосприятие.

Annotation. Everyone by nature is given to be a smart and successful person. Modern Federal and Regional laws on education fix these requirements of modern society to the educational system at the state level in Russian Federation. This article discusses the work with children on autism spectrum disorders (ASD) at the initial stage of learning a foreign language with partial application of the Montessori Method, based on the observation of the child in natural conditions. Examples of this technique in teaching primary language communications of a foreign language to children on ASD are given. The creation of conditions for correctional work ensures the success of cognitive and subject-practical activities of students on ASD.

Keywords: child on autism spectrum disorder (ASD), inclusive education, pedagogical techniques, Montessori Method, self-education, self-development, self-control, self-regulation, subject-practical activity, mentality.

Введение. Каждому ребенку природа дает возможность быть сообразительным и успешным человеком. Задача взрослых - помочь ребенку осознать и реализовать свои возможности, научить маленького человека самостоятельно постигать мир. Для этого очень важно создать среду, в которой каждый захочет и сможет

проявить свои индивидуальные способности, каждому будет дано развиваться и обучаться в собственном ритме. Такая точка зрения как нельзя точно описывает современную образовательную инклюзивную среду. Современные федеральные и региональные законы об образовании на государственном уровне закрепляют данные требования современного общества к образовательной системе Российской Федерации.

Самовоспитание и саморазвитие ребенка является уникальной системой. Особое внимание в ней уделяется воспитанию самостоятельности, развитию чувств восприятия окружающего мира (зрения, слуха и т.д.) и моторики. Каждый ребенок работает в собственном темпе и занимается тем, что ему интересно. В этой системе развития нет единых требований и программ обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт, наоборот, предполагает, что во время пребывания в образовательной организации ребенок овладеет универсальными учебными действиями и приобретет компетенции, необходимые для успешного существования в современном обществе. В результате, задача современного учителя: создать такие комфортные условия для каждого из своих учеников, с учетом его личных физических, психических и моральных потребностей, чтобы тот почувствовал свою значимость в обществе и смог применить полученные компетенции в различных жизненных ситуациях. «Соревнуясь» только с самим собой, ребенок приобретает уверенность в собственных силах и полностью усваивает изученное. В современной инклюзивной школе можно в одном классе встретить детей с различными уровнями и особенностями развития.

Изложение основного материала статьи. В данной статье хотелось бы рассмотреть работу с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) с частичным применением метода Монтеessori на начальном этапе изучения иностранного языка.

В первую очередь, необходимо понять в чем заключаются особенности развития детей с РАС и выделить варианты проявления заболевания. Дети с РАС - это не нарушение, не задержка, а искажение развития, характеризующийся различными проявлениями своеобразия эмоциональной, волевой и когнитивной сфер и поведения в целом.

Легкие варианты (при синдроме Аспергера и «мягких» вариантах раннего детского аутизма) характеризуются явными трудностями коммуникации, неспособностью считывания эмоционального и социального контекста ситуации, социальной наивностью, нелепым поведением и другими проявлениями. Такие дети, хоть и тяжело, но могут адаптироваться в дружелюбно настроенном коллективе инклюзивного класса.

Наиболее тяжелые варианты проявляются в отрешенности, невозможности трудностей понимания чувств других людей, особенности реагирования на комфорт и дискомфорт монотонно-однообразным характером поведения, наличием большого количества стереотипий, аффективными вспышками и другими поведенческими нарушениями. Учитывая все это, целесообразным можно считать постепенный переход от домашнего (в привычной для ребенка обстановке), к индивидуальному (наедине с учителем в классе), затем частичное (работа в группах, посещение некоторых уроков) и, наконец, инклюзивное образование (работа со всеми в классе по индивидуальному плану).

Работа по диагностике РАС у детей проводится членами психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а не только педагогическими работниками. Вследствие заключения ПМПК, исходя из современных педагогических методик, учитель должен подобрать наиболее подходящую в рамках инклюзивного образования с учетом особенностей учащихся и рекомендаций психологов и медиков. При попадании в школу, дети с РАС зачастую могут испытывать эмоциональный дискомфорт, тяжелый психологический стресс от нового учителя, большого количества незнакомых мест, людей и обилия информации, которую они «должны усвоить». В противном случае полученный эмоциональный стресс может усугубить течение РАС, а в тяжелых случаях - привести к деградации.

В таких случаях, на начальном этапе изучения английского языка может быть применен метод Монтеessori, основанный на наблюдении за ребенком в естественных, привычных ему условиях и принятии таким, каков он есть. Основной принцип Монтеessori-педагогики: подвигнуть ребенка к самовоспитанию, к самообучению, к саморазвитию. Девиз метода знаком многим: «Помоги мне сделать это самому». В Монтеessori - материалах заложена возможность самоконтроля, ребенок имеет возможность выявить свои ошибки самостоятельно, и взрослому не нужно указывать на них. Роль учителя состоит не в обучении, а только в руководстве самостоятельной деятельностью ребенка.

Ребенок самостоятельно выбирает зону и конкретный материал, с которым хочет работать в данный момент. В условиях обучения на начальном этапе, ребенок с РАС предпочитает работать один, за отдельным столом, или в изолированной от окружающего шума комнате. Ребенок работает в собственном темпе, в методе Монтеessori нет соревнования. Требовать «уложиться в срок», отложить заинтересовавший материал и приступить к другому, нужно в крайне доброжелательной и позитивной форме, чтобы избежать вспышек неадекватной реакции на неуспех. В случае категоричного отказа ребенка, оставить его наедине с заинтересовавшим заданием, приведя остальных учащихся в классе объективное объяснение, почему так поступает учитель.

На начальном этапе изучения иностранного языка в школе необходимо обучить азам произношения и чтения, а также сопоставления значения слов на иностранном языке со значением на родном. Задача Монтеessori - учителя - помочь ребенку организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать свой потенциал в наиболее полной мере. Очень важны особые педагогические приемы, которым должны научиться Монтеessori - учителя. Учитель не является центром класса, как в традиционной школе. Он вмешивается в деятельность ребенка только тогда, когда это необходимо. Если сегодня по какой-то причине ребенок не хочет заниматься запоминанием слов (наглядные карточки или мини-модели предметов), а его интересовали объемные модели букв английского алфавита, не препятствуйте его интересам. Возможно, пресытившись буквами, ребенок вернется к рассматриванию вышеуказанных предметов, а задача учителя несколько раз негромко произнести названия этих предметов на русском и английском, таким образом используя особенности восприятия информации детей с РАС в образовательных целях.

Постановка фонетических звуков английского языка - непростая, но необходимая задача. Дети с РАС при лицезрении чаще всего концентрируются не на глазах оппонента, а на нижней части лица. В таком случае, педагог может воспользоваться логопедическим зеркалом, чтобы ребенок мог сопоставить правильность артикуляционных повторений за учителем. Чтобы способствовать независимости ребенка от взрослых, материалы дают ему возможность контроля над ошибками. Ребенок должен уметь сам находить

свои ошибки и исправлять их. Если ошибка возникла, то реакция ребенка на нее может выражаться крайне негативно. В таком случае, задача педагога «сгладить» негативное впечатление и убедить наглядно, что ничего страшного не произошло, и нарушенный порядок восстанавливается. Задача взрослого: не делать что-то за ребенка, а помогать ему действовать самостоятельно. Это особый труд. Ведь ребенок попадает в наш мир и видит его чуждым и неприспособленным для его жизни.

Но стоит помнить, что Монтессори - педагогика, особенно хорошо развивая аналитические способности, логику, мелкую моторику, то есть, те сферы деятельности, которые контролирует левое полушарие, практически не уделяет внимание «творческому» правому полушарию, которое, в отличие от левого, позволяет осознать целостную картину мира. Монтессори - материалы способствуют «поляризации внимания», направленного к выявлению глубинной, изнутри идущей связи предметов. Она происходит в процессе повторения упражнений. Таким образом, достигается глубокое проникновение в суть добровольно выбранной деятельности. В случае с обучением детей с РАС, развитие когнитивных способностей усложняется в несколько раз.

В книгах Монтессори отмечено, что вышеперечисленные правила не касаются коллективных игр, основанных на общении и умении сотрудничать. Развитие детей по системе Монтессори подразумевает, что ребенок учится, прежде всего, играя с предметами. Именно этот нюанс методики привлекает при работе с детьми с РАС. В первую очередь, маленький человек учится использовать окружающие предметы в личных целях, анализирует их свойства и свои действия. Для ребенка с РАС концентрация на неодушевленном предмете или действие с ним менее эмоционально, чем общение с другими детьми.

В последствии, когда первичные навыки и знания ребенком проработаны, проанализированы, закреплены и доведены до автоматизма, можно «подключать» работу в паре, команде или коллективе. Таким образом избегая стресса нахождения в незнакомом коллективе, адекватного восприятия чужих эмоций и проявления своих собственных в привычной для окружающих форме. Можно сказать, что предметные навыки, получаемые детьми с РАС являются базовой, а межличностные отношения - высшей.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что правильно организованная работа позволяет формировать у обучающихся с РАС здоровые стереотипы, облегчающие взаимодействие педагога с ребёнком и способствующие оптимизации процесса достижения планируемых результатов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. Создание условий коррекционной работы, а именно, рационально подобранная мебель, оптимальное её расположение, оптимальное расположение педагога и ребёнка по отношению друг к другу, четко продуманная схема действий, соблюдение ритма занятия, чередование выполнения заданий с развлечениями, доступность заданий, вербальная составляющая занятия, использование наглядных средств обучения, доверительная атмосфера, положительный эмоциональный настрой педагога, эмоциональная поддержка ребёнка, осуществление индивидуально-дифференцированного подхода, обеспечивает успешность познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Изучение иностранного языка - непростая, но необходимая задача в наше время. Задача учителя - на начальном этапе изучения этого предмета - создать положительную реакцию на предмет, продуктивную динамику и гибкую личностно-ориентированную систему получения знаний для каждого участника инклюзивного пространства в классе.

Литература:

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М. Тервинф, 2006
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 2 / Дефектология. - 1988. - С. 10-15.
3. Лебединский В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / Психология аномального развития ребенка, ред. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. - М.: ЧеРо. - 2002. - С. 486-492.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: Изд. моск. ун-та, 1985. - 167 с.
5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2003. - 400 с.
6. Монтессори М. Дети - другие. - М. 2004.
7. Монтессори М. Разум ребенка. Москва. 1997. - 176 с.
8. Никольская О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej-s-146>
9. Сумнительный К.Е. В поисках человечности. // Дельфис №4, 2005.
10. Сумнительный К.Е. Проблемы и пути адаптации педагогической системы М. Монтессори на фоне интеграции России постперестроечного периода в европейское пространство // Известия Волгоградского государственного университета. 2006. №1

УДК: 372

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Сардана Филипповна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент группы ППО-18 Мохначевская Татьяна Александровна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена психологическим аспектам обучения английскому языку детей дошкольного возраста. Авторы обосновали, что именно старший дошкольный возраст сензитивен к эффективному обучению английскому языку посредством игровой деятельности. Игровая деятельность выступает средой развития детей дошкольного возраста. Также использование мультимедийных технологий при обучении способствует эффективности усвоения детьми иностранного языка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игра, личностно-ориентированный подход, мультимедийные технологии, сензитивный период, речь.

Annotation. The article is devoted to the psychological aspects of teaching English language to children of preschool age. The authors substantiated that it is the older preschool age that is sensitive to effective teaching of the English language through play activities. Play activity is an environment for the development of preschool children. Also, the use of multimedia technologies in learning contributes to the effectiveness of the acquisition of a foreign language by children.

Keywords: preschool age, game, student-centered approach, multimedia technologies, sensitive period, speech.

Введение. Дошкольный возраст – это период расцвета познавательного развития, формирование оценки и самооценки, развитие познавательной, волевой, эмоциональной саморегуляции. В дошкольном возрасте формируются основы будущей личности: формируется стабильная структура мотивов, зарождаются новейшие социальные потребности, потребность в признании ровесников, появляется новый тип мотивации, основа произвольного поведения [8].

Использование современных мультимедийных технологий при обучении детей английскому языку в старшей группе детского сада способствуют эффективному усвоению иностранной речи. Изучению особенностей обучения иностранному языку детей дошкольного возраста проявляли особое внимание Л.В. Артемова, Б.А. Бенедиктов, А.И. Богуш, Т.М. Воронина, И.В. Вронская, О.А. Дмитриева, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Н. Никитенко, и др [2].

Целесообразность использования мультимедийных технологий в формировании познавательных способностей старших дошкольников доказывают работы отечественных и зарубежных исследователей С. Пейперт, Б. Хантер, Е.Н. Иванова, Н.П. Чудова и др.

По мнению Протасовой Е.Н., примерно к 5 годам достаточно хорошо освоена система родного языка, и, как следствие, отношение к новому языку у ребенка уже сознательное. Современные реалии свидетельствуют, что раннее обучение иностранному языку способствует созданию возможности вызвать интерес к языковому и культурному многообразию и богатству мира, уважение к языкам и культуре других народов.

Согласно точки зрения Зимней И.А., иностранный язык, как и родной, обеспечивает социальные, интеллектуальные и личностные функции человека [5].

В период функциональных преобразований в дошкольной педагогике, введения Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО), поиска путей действенного обучения детей, интерес экспертов и практиков обращено к игре, высочайшая сензитивность данного возрастного периода определяет огромные потенциальные возможности многопланового становления ребенка [7].

В трудах Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б., Мухиной В.С. акцент поставлен на том, что при обучении детей дошкольного возраста необходимо опираться на особенности, качества и свойства, которые уже являются созревшими чертами личности ребенка [8].

Изложение основного материала статьи. Использование мультимедийных технологий в педагогическом процессе ДОУ – это одна из самых актуальных проблем современной отечественной дошкольной педагогики. Особенность внедрения компьютерных технологий в процесс обучения дошкольников в нашей стране состоит в том, что изначально компьютерные технологии используются в семье, дальше в дошкольном учреждении – как одно из условий коллективного воспитания [1].

Применение компьютерных технологий как способа становления и воспитания творческих возможностей ребенка, формирования его личности, обогащения интеллектуальной сферы детей позволяют расширить возможности педагога, создают базу для приобщения детей к компьютерным обучающим программам [4].

Гохлернер М.М., Генрих В.Е. считают, что уровень развития лингвистических возможностей непосредственно зависит от уровня эрудиции и образованности человека, его единой культуры. Ушинский К.Д. утверждал, что «ребенок может научиться в несколько месяцев говорить на иностранном языке, потому что в это время у него сензитивный период». И, на самом деле, с учётом абсолютно всех исследований в сфере педагогики и лингвистики, можно выделить, то что обучения иностранному языку отодвигается к наиболее раннему возрасту, в сопоставлении с предыдущими поколениями. Это имеет и несколько положительных сторон, связанных как с психическими и возрастными особенностями раннего возраста, так и дальнейшим развитием ребёнка. По этой причине в дошкольных образовательных

учреждениях следует уделять особое внимание обучению, воспитанию и развитию гармоничной, всесторонне развитой личности.

При этом педагоги расходятся в суждениях, с какого возраста следует начинать обучение английскому языку. Шолпо И.Л. считает, что продуктивно начинать обучение с пяти лет, так как четырёхлетние дети медленнее усваивают материал, ещё слишком эмоциональны, им труднее сосредоточить внимание, да и родным языком они не владеют в достаточной степени. Трёхлетние дети также не могут осознанно изучать, знакомиться с иностранным языком, поскольку у них только начинают зарождаться навыки построения речи и формируется словарный запас на родном языке. Мы считаем важным подчеркнуть тот факт, что трёхлетние дети находятся в тесном контакте с родителями и часто их отсутствие вызывает у детей стресс, что может препятствовать качественному ознакомлению с языком. Но нельзя игнорировать и то, что всё индивидуально, и везде могут быть исключения [6].

Дидактические задачи в процессе обучения дошкольников английскому языку:

1. Формировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка, развитие желания общения на английском языке. Ознакомить с иноязычной культурой, традициями, обычаями страны которой относится данный язык, воспитывать к ним гуманное отношение.

2. Содействовать общему гуманитарному развитию ребенка. Развивать все психические познавательные процессы, такие как речь, восприятие, память, мышление, воображение и внимание.

3. Дать представление понимания элементов языкового закона - грамматического аспекта речи.

4. Развивать словарный запас (активный и пассивный), словами, которые часто встречаются в повседневной жизни, а также совмещающиеся с остальными выражениями и взаимосвязанными определенной тематикой.

5. Реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, воспитании гуманного отношения детей друг к другу, взаимопомощи и взаимоподдержки.

Большинство специалистов утверждают, что средний дошкольный возраст лучший возраст для начала изучения английского языка. Психические особенности развития детей раннего возраста дают им преимущества при обучении их иностранному языку. Дети дошкольного возраста способны долго долго удерживать в памяти выученный материал в силу активного развития оперативной памяти. Однако, ребенок будет испытать сложность в овладении второго языка, если у него наблюдается отставание в развитии речи или недоразвитие невербального образного мышления, потому что это вызывает негативное воздействие на формирование высших психических функций. На данном возрастном этапе ребенку содержания обучения, лучше всего запоминается целыми блоками, но это происходит только в том случае, когда у него создана соответствующая установка и ему очень важно запомнить, тот или иной материал. Эффективнее всего это совершается в игре, так как она является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста и имеет свои разновидности. Так ребенок младшего дошкольного возраста овладевает сюжетной игрой и главным в игре становятся предметы, используемые в игре. Среднему дошкольному возрасту характерна ролевая игра, когда ребенок познает мир эмоций, чувств через их проявление и управления ими. Он как актер проигрывает роль того или иного человека (копирует поведение, интонацию, мимику, пантомимику и др.), а также он становится очень чувствителен к строю речи (старается произносить верно). В старшем дошкольном возрасте появляется очень сложный вид игры – это игра по правилам, а появляется она в связи с тем, что у детей формируются начатки произвольности в развитии когнитивных процессов, что позволяет успешному освоению знаний. Поэтому занятия в форме игры создают прекрасные условия для овладения языком и особенно она продуктивна в дошкольном возрасте [8].

Для развития ребенка крайне важным является и постепенное развитие произвольного внимания и запоминания, так как у детей данного возраста все еще преобладают соответствующие непроизвольные механизмы. Земченкова Т.В. отмечает, что если ребенок регулярно повторяет пройденный материал, то это способствует для развития мыслительных операций: обобщать, анализировать, систематизировать, абстрагировать [3].

Обучение иностранному языку надо направить на формирование и развитие коммуникативных умений, ознакомление с различными странами, а также изучение разделов языкознания (фонетика, лексика, грамматика).

Базой исследования послужил МДОУ ЦРР-Д/С №16 «Золотинка» г. Якутска, подготовительная группа.

Занятия в детском саду должны проходить 2 раза в неделю. Продолжительность занятия зависит от возрастных особенностей детей. Для детей в возрасте 4 - 5 лет (средняя группа) занятие длится 20 минут, 5-6 лет (старшая группа) – продолжительность деятельности 25 минут, 6 – 7 (подготовительная к школе группа) - 30 минут. Занятия ведутся после обеда в специально отведенном для этого месте, где детям практично и комфортно, где ничего не должно отвлекать. В процессе занятия проводятся 1-2 физкультминутки для снятия усталости.

Следует проводить занятия по подгруппам, в одной группе не более 8 детей. Такая форма обучения более применима и целесообразна, чем фронтальная. В процессе фронтальной формы работы у некоторых детей может пропадать интерес к деятельности, будут отвлекать друг друга, также дети не всегда могут самостоятельно разобраться в сложном материале, при фронтальной форме детям не осуществляется индивидуальный подход. Занятия по подгруппам дают возможность обеспечить активность наибольшего количества детей, формирование обратной связи, учет продвижения каждого воспитанника. Кроме того, если делить детей на подгруппы, то это помогает подобрать детей с одинаковым уровнем развития в одну группу. В ходе обучения осуществлялся контроль усвоения знаний посредством материала программы Мухаметзариповой Д.Р. «Английский для дошкольников» (низкий уровень – 10 %, средний уровень – 50 %, высокий уровень – 40 %). При проведении деятельности выделяется следующая структура:

1. Приветствие: приветствие является ритуалом, которое позволяет свободно настроить дошкольников на иностранное общение, дисциплинирует, показывает то, что занятие началось и нужно переключить внимание, в этой части дошкольники учатся приветствовать друг друга, знакомиться с разными персонажами, узнают некоторые правила английского языка.

2. Артикуляционная гимнастика – в этой части педагог работает над звуковой культурой речи. Это, как правило, фонетическая игра о жизнерадостном языке. Фонетическая игра помогает настроить органы речи на произношение английских фраз, звуков и слов.

3. Знакомство с новым материалом. В этой части дети развивают словарный запас (пассивный, активный), знакомство с грамматикой и т.д.
4. Двигательная разминка. (Проводится для того, чтобы дать детям возможность отдохнуть).
5. Закрепление материала. Пройденный материал проводится в форме словесных, дидактических и других видах игр и упражнений, где дети повторяют новый материал, так и ранее изученный.
6. Прощание – особый ритуал, показывает, что деятельность закончилась, дети вспоминают новые слова, вспоминают, что они узнали нового, проводится рефлексия, анализ занятия.

Данная структура доказала свою практическую значимость, так как дает возможность учитывать использование разных видов деятельности. Материал поделен на блоки. Каждый из блоков имеет цели и задачи, игровой сюжет и на протяжении обучения весь материал постоянно повторяется постепенно усложняясь. Тематика занятий выбирается с учетом интереса детей и, конечно, перекликаться с их опытом, т.е. то, с чем дети сталкиваются в своей повседневной жизни. В каждом блоке, который рассчитан в среднем на один или полтора месяца, по 8 - 10 занятий. С новым материалом ознакомление идет на первых 4-5 занятиях, а далее содержание занятий komponуются в зависимости от степени усвоения материала, что позволяет контролировать уровень усвоения материала и обеспечивает знание программного объема всеми детьми [3].

В современной реальности использование мультимедийных технологий обучения способствует формированию коммуникативных навыков, а также развитию активной, самостоятельной, творческой личности дошкольника, поскольку невозможно переоценить качество и занимательность подачи информации с помощью мультимедийных технологий. Примером использования мультимедийных образовательных технологий являются показ презентаций, мультфильмов, видеофильмов, использование мультимедийных обучающих и игровых программ.

Одним из действенных способов обучения детей дошкольного возраста считается показ мультфильмов, так как они помогают ребенку не только узнать и выучить новые слова, но и усвоить звуки английской речи. Особенность детей раннего возраста такова, что они готовы смотреть понравившийся мультфильм многократно, пока не выучат наизусть, при этом они также стараются передать интонацию и эмоции героев. Использование компьютера при организации занятия дает возможность соединить в единый комплекс аудио, видео и мультимедиа. При этом значительно возрастает интерес дошкольников к занятиям, повышается уровень познавательных возможностей, развиваются личностные качества воспитанников [4].

Общепринятым в сегодняшний день считается тот факт, что наиболее благоприятным возрастным периодом с целью освоения иностранного языка считается дошкольный возраст. Иностранный язык дается детям гораздо легче в этом возрасте, так как он требует меньше усилий на запоминание. Иностранный язык для него - это новая игра, условия которой он принимает с удовольствием.

Выводы. Таким образом, изучение иностранного языка развивает все психические познавательные процессы. Знакомясь с иностранным языком, ребенок углубляет свои знания об окружающем мире, получает опыт общения с людьми - происходит процесс его социализации.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Использование современных информационных технологий в ДООУ и роль воспитателя в освоении детьми начальной компьютерной грамотности [Текст] // Современное дошкольное образование. – 2013. – № 4. – 14-16 с.
2. Вербенец, А.М. Использование компьютерных технологий в развитии старших дошкольников: проблемы, этапы, методы [Текст] // Детский сад: теория и практика. – 2015. - № 6. – 6 – 21 с.
3. Земченкова, Т.В. Английский для дошкольников. [Текст] - М.: ВАКО, 2012 - 122 с.
4. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах. [Текст] - СПб, 2009. С. 191
5. Лапина, Н. Обучение английскому языку как часть программы дополнительного образования в ДООУ [Текст] / Лапина Н. // Ребенок в детском саду. – 2013. - №1. – С. 57
6. Тарасюк, Н.А. Иностранный язык для дошкольников: уроки общения (на примере английского языка). / Н.А. Тарасюк. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 3 с.
7. «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [текст]: утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ИЦ «Академия», 2011. – 384 с.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна
 Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Мартиросян Арсен Гагикович
 Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);
магистрант кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Чжао Сяои
 Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЛАГОЛОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙЦЕВ ВИДОВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения китайских учащихся русским видовременным глагольным формам. Обращается внимание на некоторые особенности китайских глаголов, в частности, способы выражения их видовременных значений. Приводятся примеры.

Ключевые слова: китайские учащиеся, обучение, глагол, вид, время глагола особенности.

Annotation. The article deals with the issues of teaching Russian verb forms to Chinese students. Attention is drawn to some features of Chinese verbs, in particular, ways of expressing their meanings of aspect and tense. Examples are given.

Keywords: Chinese learners, education, verb, tense, aspect, features.

Введение. Н.Д. Арутюнова писала: «... Язык описывает действительность, которая, подобно речи, существует во времени. Он поэтому располагает богатейшим арсеналом внутренних – грамматических и лексических – средств для обозначения темпоральных аспектов действительности» [1: 9]. Принимая во внимание эту мысль, становится понятным, что каждому из народов мира характерна сформированная историческим развитием модель видения, понимания и осознания мира. К примеру, в китайском менталитете движение времени осуществляется «назад в прошлое», в русском – вперёд, в будущее. Такое или иное понимание временной модели актуализируется в каждой из языковых картин мира. В нашей работе данную категорию русской грамматики мы пытаемся рассмотреть с учётом особенностей китайского языка. Глагольный вид – трудоёмкий для изучения грамматический материал: даже много лет прожившим в России иностранцам, а также иностранным преподавателям РКИ не всегда под силу безошибочное употребление этих грамматических форм, в частности, глаголов совершенного и несовершенного видов в прошедшем времени. В свете этих причин нам кажется полезным обратить внимание на некоторые особенности китайских глаголов с тем, чтобы преподавателям РКИ было легче справляться с трудностями работы над русскими видовременными формами глаголов в процессе их изучения китайскими студентами.

Изложение основного материала статьи. Глаголу и в китайской, и в русской языковых системах принадлежит доминантное место. К его изучению привлекается постоянное внимание всё новых и новых исследователей, интересующихся, в частности, сопоставительным анализом грамматических составляющих разнотипных лингвистических феноменов.

Китайский язык – один из языков синотибетской языковой семьи. Китайские глаголы во многом отличаются от русских. У них нет морфологических форм, отсутствует изменение по лицам и числам. Это объясняется тем, что у категорий «лицо» и «число» не имеется вариантов формализации:

Я пишу отчет. 我写报告。〈Woxielunwen.〉

Ученый пишет отчет. 科学家写报告。〈kexuejia xielunwen.〉

Студенты пишут отчеты. 学生们写报告。〈xueshengmen xielunwen.〉

Я читаю роман. 我读小说。〈Wo du xiaoshuo.〉

Мама читает роман. 妈妈读小说。〈Mama du xiaoshuo.〉

Студенты читают роман. 学生们读小说。〈Xueshengmen du xiaoshuo.〉

Примеры показывают, что для китайского языка характерными являются глагольные формы 写 〈xie〉 и 读 〈du〉. Они употребляются во всех лицах и числах. Не прослеживается согласование глагола с существительным. Для русского языка обязательно изменение глаголов в зависимости от лица и числа, а также согласование глаголов с именами существительными.

В языке Поднебесной есть основные глагольные группы. Они выражают разные значения. В существующих классификациях речь идёт о:

- 1) глаголах, выражающих значения конкретных действий;
- 2) глаголах, указывающих направление действий и движений людей;
- 3) глаголах, выражающих ряд чувств и эмоций, либо какое-либо из психических состояний людей;
- 4) глаголах, обозначающих наличие и эволюцию;
- 5) глаголах, указывающих на отношения между предметами: *принадлежать, включать, являться, равняться* и т.д.;
- 6) модальных глаголах: *хотеть, нуждаться, уметь, мочь, решиться* и т.д.

Многими учёными китайского происхождения проводились работы по изучению свойств, связанных с видом китайского глагола. Среди ряда других наблюдений, особенно интересны наблюдения грамматистов. Так, известным лингвистом Гун Цяньнем, отмечалось, что «...вид представляется как образ наблюдения за процессом деятельности во времени» [3: 44]. Ли Линьдином высказана идея о том, что «...категория вида является важной грамматической категорией глагола китайского языка. Обычно имеется в виду обозначение передающегося глаголом действия в разных фазах речи» [4: 31]. Он говорил о тесной связи между видом и смыслом фразы.

«Лингвистический словарь» категорию вида позиционирует как: «...грамматическую категорию глагола, выражаемую префиксацией, суффиксацией и интерфиксацией. Видом нечасто выражается темпоральность, но посредством вида можно обозначать глагольные разновидности и маркировать продолжение действия» [1981: 30].

«Словарём лингвистики и лингвистических основ» категория вида определяется как: «...категория, дающая грамматическую характеристику действия и указывающая на образ выражения продолжительности действия или типов деятельности» [2: 41].

Авторы «Большой энциклопедии Китая», считают, что: «видом передаются действия (или состояния), т.е. процессы или результаты, все фазы совершения действий (начало или окончание), многократность или однократность и др.» [5: 471].

В китайском «Лингвистическом энциклопедическом словаре» отмечается: «видом передаются различия между совершенными и несовершенными действиями, которые характерны для русского и других славянских языков... вид передаёт положение действий, выражаемых глагольными формами».

Обращаем ваше внимание на то, что данное определение не освещает особенностей, присущих китайскому языку, поскольку для китайского языка не характерны формальные изменения слов.

Всё сказанное выше указывает на положение дел касательно проблемы существования китайской видовой категории и его семантической подоплёки.

На наш взгляд, между русским и китайским языками по данному вопросу грамматики существует реальная разница. В отличие от китайского языка, в котором нет морфологических изменений, в русском языке присутствует вид как полноправная грамматическая категория. Категории вида в китайском языке не существует: языкознание данную категорию характеризует как грамматическую категорию, обладающую формально выраженными противопоставлениями частным грамматическим значениям СВ и НСВ, т.е. она характеризуется наличием видовой пары, или видовой оппозиции. Определения категории вида, найденные в первоисточниках, описывают категорию аспекта, охватывающую определённый спектр средств, характерных для протекания и распределения темпоральных процессов. Функционально-семантическую аспектуальную характеристику признаков, присущую китайскому языку, выражают иные, не морфологические средства.

Китайскому глаголу не свойственны морфологические изменения. В связи с этим, о видовременных значениях можно судить только благодаря синтаксическим и лексическим средствам, а также порядку слов и интонации, модальным и служебным словам, наречиям, выполняющим функцию грамматического показателя. Использование этих средств не настолько облигаторно, как использование суффиксации и префиксации в русской грамотной речи. Их используют, если требуется детерминация процесса по временному и видовому параметрам или если автор хочет детализировать какие-то из этих значений.

Для трансляции видовременных значений в китайском языке используются следующие средства – показатели, которые можно представить следующим образом:

Таблица 1

Видо-временные значения в китайском языке: средства выражения

Показатель	Тип средства	Следует за глаголом	Значение показателя
着(zhe)	Служебные слова	Предшествует глаголу	Способ существования объекта и его длящееся состояние
在(zai)	Наречия	Следует за глаголом	Некая ситуация имела место в какой-то момент времени
过(guo)	Служебные слова	Следует за глаголом или всем предикат.	Некая ситуация имела место в прошлом
了(le)	Служебные слова	Предшествует глаголу	Некая ситуация уже имела место
要(yao)	Модальные слова	Предшествует глаголу	Некая ситуация уже имела место
快(kuai), 就要(jiuyao), 快要(kuaiyao)	Наречия	Следует за глаголом	Некая ситуация будет иметь место

Показатели употребляются в следующих случаях:

1. Актуализируется процесс существования объекта: показатель 着(zhe) следует за глаголом. Моделью служит *глагол + 着(zhe)*:

孩子还在听着。〈Haizihazaitingzhe〉 (Ребенок еще **слушает**.)

教室里等着一堆孩子。〈Jiaoshilidengzheyidui haizi〉 (В аудитории **ждёт** много детей.)

电视里播放着广告。〈dianshilibofangzheguanggao〉 (По телевизору **передают** рекламу.)

妈妈在看着报纸。〈mamazaikanzhebaozhi〉 (Мама **читает** газету.)

运动员们在踢着足球。〈yundongyuanmenzaitizhezuqiu〉 (Спортсмены **играют** в футбол.)

2. В какой-то момент настоящего времени что-то происходит: показатель 在(zai) следует за глаголом. Моделью служит: *在(zai) + глагол*. Например:

现在他在读小说。〈Tazaiduxiaoshuo〉 Он **читает** роман сейчас.

她在写信。〈Tazaixiexin〉 Она **пишет** письмо.

爸爸在给孩子们做饭。〈Babazaigehaizimenzuofan〉 Папа **готовит** обед для ребенка.

Нужно подчеркнуть, что показатель 在(zai) подлечит использованию, когда описывается некая ситуация, уже имевшая место. Добавляется частица 正(zheng) перед 在(zai) .

周二他找老师的时候，老师**正在读书**。〈zhouertazhaolaoshideshihou, laoshi **zhengzaidu shu.**〉(Во вторник, когда он приехал к учителю, учитель читал книгу.)

去年我回中国的时候，北京正在开两会。〈qunianwohuizhongguodeshihou, beijing**zhengzaikailianghui**〉(Когда я вернулась в Китай, в Пекине проводили собеседование).

3. Используется **过**〈guo〉, при действии, имевшем место в прошлом, и следует за глаголом. Моделью служит: *глагол + 过*〈guo〉:

妈妈做过医生。〈mama **zuoguoyisheng.**〉(Мама **была врачом**.)

Этот показатель сохраняется и в отрицательных предложениях. 外国人从来没来过这个城市。〈waiguoren conglai **meilaigu**o zhege chengshi.〉(Иностранцы никогда **не приезжали** в этот город.)

我吃过泰国菜。〈wochiguotaiguocai〉(Я **попробовала** тайское блюдо).

昨天遇见过他两次。〈zuotian**yujianguotaliangci**〉(Вчера **видел** его два раза).

4. Действие закончилось или происходило в прошлом, актуализируется **了**〈le〉. Этот показатель употребляется в зависимости от контекста:

我看了今天的新闻。〈Wokan**le**jintiandexinwen.〉

(Я **смотрела** сегодняшние новости.)

他工作后**做什么了**?〈ta gongzuohou **zuoshenmele**?〉(Что **сделал** он после работы?)

今天的作业你**写了**吗?〈jintiandezuoyenixielema?〉(Сегодняшнее задание ты **писала**?)

我**讲**了这个数学题吗?〈wo**jiang**lezhegeshuxuetima?〉(Я **решала** эту задачу?)

5. Чтобы проинформировать о каком-то событии, используется один из модальных глаголов **要**〈yao〉: «собираться», «намериваться» в предглагольной позиции. Моделью выступает: **要**〈yao〉+ *глагол*:

明天我妈**要**飞广州。〈mingtian woma **yaofei** guangzhou.〉(Завтра моя мама полетит в Гуанчжоу);

下个星期二他**要**去上海旅游。〈Xiagexingqiertayao**qu**Shanghaiyou.〉

(Он **поедет** в Шанхай путешествовать в следующий вторник.)

明年爸爸**要**去上海出差。〈mingnianbabayao**qu**shanghaichuchai〉(В следующем году папа уезжает в Шанхай по делам).

6. Средствами **快**〈kuai〉, **就要**〈jiuyao〉, **快要**〈kuaiyao〉 пользуются в том случае, если какое-то событие произойдет скоро. Их обычная позиция выпадает на конец предложения + добавляется показатель **了**〈le〉, моделью служат: **快**〈kuai〉, **就要**〈jiuyao〉, **快要**〈kuaiyao〉+ *глагол* + **了**〈le〉:

我们**就要**离开家人了。〈Women**jiuyao**likaijiarenle.〉(Скоро мы **уедем** от родителей.)

她**快要**满18岁了。〈Takuaiyao**man** 18 suile.〉(Ей **скоро исполнится** 18 лет.)

新电影**快**上映了。〈Xindianying**kuai**shangyingle.〉(Скоро **будут показывать** новый фильм.)

玛莎**就要**办理入住手续了。〈mashajiuyao**banli**ruzhusouxule.〉(Маша **скоро будет регистрировать** квартиру).

Как можно было заметить, чтобы маркировать вид глагола, соответствующий русскому аналогу, без использования китайских показателей, приведённых в примерах выше, в китайском языке не обойтись. Употребление каждого из них зависит, кроме того, от конкретной речевой ситуации, поэтому и русским студентам, которые хотят освоить китайский язык на высоком уровне, необходимо проникнуться этими тонкостями.

Выводы: 1. Исходя из вышеизложенного, заметим, что под частновидовыми значениями глагола мы понимаем взаимодействие ряда характеристик, таких как: лексическое значение глаголов, контекст, значение форм времени и наклонения, особенности синтаксической конструкции и ряд других. 2. Глаголу и в китайской, и в русской языковых системах принадлежит доминантное место. К его изучению привлекается постоянное внимание всё новых и новых исследователей, интересующихся, в частности, сопоставительным анализом грамматических составляющих разнотипных лингвистических феноменов. 3. В отличие от китайского языка, в котором нет морфологических изменений, в русском языке присутствует вид глагола как полноправная грамматическая категория. Ввиду того, что языкознание данную категорию характеризует как грамматическую категорию, обладающую формально выраженными противопоставлениями частным грамматическим значениям СВ и НСВ, т.е. характеризуется наличием видовой пары (видовой оппозиции), категории вида в китайском языке не существует. Знание этого обстоятельства требует эффективных подходов к поиску приёмов и методов обучения китайских студентов правильному использованию видовременных форм русского глагола в речи.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1997. – 895 с.
2. 王力 中国语法理论, 北京, 1986. (Ван Ли. Теория грамматики в китайском языкознании. – Пекин. – 1986).
3. 龚千炎 汉语的时相时制时态, 北京, 2000. (Гун Цяньян. Фазовая, временная и аспектуальная конструкции в китайском языке. – Пекин. – 2000).
4. 李临定 现代汉语动词, 北京, 1990. (Ли Линьдин. Глагол в современном китайском языке. – Пекин. – 1999).
5. 中国大百科全书·语言文字, 中国大百科全书出版社, 1998. (Большая энциклопедия Китая. Язык и письменность. – Пекин. – 1988).

УДК 373.5

кандидат педагогических наук, доцент Пичкурено Елена Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

учитель высшей категории, муниципальный тьютер Владимирец Екатерина Александровна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение муниципального образования средняя общеобразовательная школа № 20 (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Шмально Светлана Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ДИСТАНЦИОННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ В РУСЛЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ С КУРСОМ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье презентуются некоторые интерактивные технологии обучения географии, нацеленные на стимулирование рефлексивной умственной деятельности в русле герменевтического подхода и современной концепции развития географического образования. Интерактивные версии технологий размещены в сети Интернет и могут открываться ссылкой [http://klaster.icdau.ru, точка роста № 8]. Описания технологий сопровождаются иллюстрациями рабочих страниц. Сделан акцент на применении межпредметных связей с курсом математики и информационными технологиями.

Ключевые слова: герменевтический подход, межпредметные связи, инновационные технологии обучения, инновационная компьютерная дидактика.

Annotation. The article presents some interactive technologies of teaching geography aimed at stimulating reflective mental activity in line with the hermeneutic approach and the modern concept of the development of geographical education. The interactive version of the technology posted on the Internet and you can open the link [http://klaster.icdau.ru the growth point No. 8]. Technology descriptions are accompanied by illustrations of the work pages. Emphasis is placed on the use of interdisciplinary connections with the course of mathematics and information technology.

Keywords: hermeneutic approach, interdisciplinary connections, innovative technologies of training, innovative computer didactics.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-413-230033/18 «Конструирование интерактивной обучающей среды по математике для общего и высшего образования как основы создания регионального кластера педагогических инноваций»

Введение. Известно, что теория понимания научных текстов находится в центре герменевтического подхода, который в настоящее время приводит к становлению нового направления педагогических исследований – педагогической герменевтики [1]. Процесс понимания протекает в сознании обучаемых при условии организации самостоятельной мыслительной деятельности и опирается на их ментальную рефлексивную деятельность обучаемых, в процессе которой и происходит развитие высших психических структур [2]. Понять текст, значит, не просто уметь пересказать его содержание, а выявить содержащиеся в нём смыслы и уметь их самостоятельно интерпретировать, поэтому необходимо разрабатывать инновационные технологии трансформации и логической обработки текста [5].

Благодаря герменевтическим приёмам и технологиям достигается высокий уровень знаний и развивается опыт рефлексивной мыслительной деятельности. «То, что объективно есть в тексте, может приобрести в сознании мыслящего человека субъективную форму существования только через собственную мыслительную активность», – считает С.Л. Рубинштейн [8].

В последние годы герменевтическому подходу к решению проблем образования посвящаются диссертационные исследования в области инновационной компьютерной дидактики. Эта работа проводится межвузовским коллективом преподавателей и аспирантов под руководством доктора педагогических наук, профессора А.И. Архиповой [3, 5]. При этом учителя и педагоги-исследователи опираются на современные нормативные документы, стимулирующие инновационную деятельность. Так, в 2018 году была принята «Концепция развития географического образования в Российской Федерации». «Настоящая Концепция представляет собой систему взглядов на базовые принципы, приоритеты, цели, задачи и основные направления развития географического образования и просвещения в Российской Федерации. Система географического образования, сложившаяся в России на протяжении многих лет, в настоящее время находится в состоянии деградации, что проявляется, в частности, в постоянном уменьшении количества часов, выделяемых на преподавание географии в основной и старшей школе. Внедрение новой системы географического образования должно обеспечить преемственность достижений русской и советской школы преподавания географии, ликвидировать существенные недостатки, проблемы и противоречия, имеющие место в настоящее время» [9]. Проблемы изучения и преподавания географии могут быть объединены в следующие основные группы: проблемы мотивационного характера; содержательного характера, методические, кадровые».

Изложение основного материала статьи. В связи с этим в Российском образовании идет процесс перехода к стандартам нового поколения, где подчёркивается роль информатизации и подтверждается факт вхождения человечества в эпоху глобализации информационных процессов.

Внедрение новых информационных технологий (ИТ) делает учебный процесс более интенсивным, поднимает интерес обучающихся к изучению предметов, реализовывает идеи развивающего обучения, способствует развитию логического мышления, культуры умственного труда. Использование в обучении этих технологий позволяет усиливать мотивацию учения у школьников, развивать у них творческие способности, формировать умение работать с информацией, активно вовлекать в учебный процесс; качественно менять формы контроля за деятельностью учащихся.

Для реализации нового подхода к преподаванию с применением ИТ необходимо знать возможности, представляемые компьютером для совершенствования учебного процесса на каждом этапе урока. В практике

преподавания географии применяются различные формы информационного сопровождения. Наиболее простым и эффективным приемом является использование готовых программных продуктов, но информация о некоторых из них излагается очень сухо, встречаются ошибки принципиального характера, некоторые задания чрезвычайно трудны для школьников. Поэтому возникает потребность в создании новых собственных учебных материалов.

В этой работе рассматриваются также вопросы межпредметной связи двух дисциплин – математики и географии, которые имеют много общего [4]. Приводятся примеры дидактических технологий с использованием средств компьютерной дидактики на примере темы «Районы Краснодарского края». Так как в «Концепции развития географического образования» в проблемах содержательного характера указывается на снижение внимания к краеведческому компоненту образования в результате исключения из программ 8-9 классов раздела «География родного края», что значительно уменьшило уровень компетентности обучающихся в сфере географии родного края, то была выбрана именно эта тема.

Для создания учебных материалов, выполняющих различные дидактические задачи, были использованы из средств инновационной компьютерной дидактики веб-шаблоны «формы», снабжённые текстовыми полями. Форма – это фрагмент HTML документа, предназначенный для ввода информации пользователем [6]. В практике ИКД формами называются веб-шаблоны, позволяющие создавать учебные технологии с возможностью модификации как обучающего контента, так и программной составляющей. При этом дидактические функции технологий, созданных на основе форм, могут изменяться. Разработанные авторские учебные материалы с применением компьютера создают условия для увлеченной работы над разнообразными заданиями, выполняя которые учащиеся непроизвольно запоминают необходимые сведения, поскольку учебный материал многократно повторяется, но в разных заданиях. Ниже приведем пример комплексного упражнения по теме «Районы Краснодарского края» (рис. 1).



Рисунок 1. Вид титульной web-страницы упражнения

На данном слайде представлены шесть районов Краснодарского края (Абинский, Белореченский, Каневской, Ейский, Новокубанский, Темрюкский). Учащимся предлагается нажать кнопку «Описание районов Краснодарского края» и ознакомиться с информацией о них. О каждом районе дается краткая историческая справка, площадь района, численность населения, его половозрастной состав, основные направления промышленности районов. По каждому району подготовлено задание.

Задание 1. Первое задание «*Ответ в таблице*» относится к Абинскому району. На рабочей странице данные задачи представлены в таблице, в которой указан половозрастной состав района из Всероссийской переписи населения 2010 года. Сформулирована задача: «Используя данные таблицы, определите долю детей в возрасте от 0 до 14 лет Абинского района в 2010 году (в процентах) в общей численности населения. Полученный результат округлите до целого числа» (рис. 2). Дидактическая функция этой технологии состоит в решении задач на проценты и округление чисел. В белое окно с помощью клавиатуры записывается ответ. Программа сообщает результат решения данной задачи.

ЗАДАНИЕ 1. ОТВЕТ В ТАБЛИЦЕ

Половозрастной состав Всероссийской переписи населения 2010 года			
Возраст	Мужчины (чел)	Женщины (чел)	Общая численность (чел)
0 — 14 лет	7 319	6 863	14 182
15 — 59 лет	28 197	29 128	57 325
от 60 лет	7 473	12 929	20 402
Всего	42 989	48 920	91 909

1. Используя данные таблицы, определите долю детей в возрасте от 0 до 14 лет Абинского района в 2010 году (в процентах) в общей численности населения. Полученный результат округлите до целого числа.

Рисунок 2. Вид web-страницы приёма «Ответ в таблице»

Задание 2. Задание «Пропущенные слова» относится к Белореченскому району. На рабочей странице размещены предложения, взятые из описания данного района (рис. 3). В этих предложениях пропущены слова. Для каждого из них в белом окне необходимо нажать кнопку «выбрать» и в выпадающем списке выбрать пропущенное слово. По каждому из вопросов в голубом поле будет появляться результат "Верно" или "Неверно". Дидактическая функция этой технологии состоит в закреплении терминов, правил, определений, понятий, в которых пропущены слова.

ЗАДАНИЕ 2. ПРОПУЩЕННЫЕ СЛОВА

1. Белореченский район был образован 2 июня 1924 года в составе _____ округа Юго-Восточной области.

2. Площадь Белореченского района составляет _____ км².

3. На низменной равнине текут с юга на север две бурливые реки _____.

4. Численность населения Белореченского района на 2019 год составляет _____ человек.

5. Важнейшее место в структуре промышленного комплекса принадлежит _____ промышленности.

6. Используя данные текста, определите среднюю плотность населения в Белореченском районе в 2019 г. Ответ запишите в виде целого числа _____ (чел. на 1 км²).

7. Основу экономического потенциала района составляет _____ и перерабатывающая промышленность.

8. Доля сельского населения Белореченского района в 2006 году (в %) в общей численности населения составляет _____. Ответ запишите в виде целого числа.

9. В Белореченском районе _____ населённых пункта.

10. Население Белореченского района с 2006 года по 2019 год увеличилось на _____ человек.



Прочитайте текст "Описание Белореченского района". Нажимайте кнопки в белых окнах. В выпадающем списке находите пропущенное слово для каждого из предложений. В голубом поле будет появляться результат "Верно" или "Неверно". В конце работы нажмите кнопку "Очистить".

Первое утверждение

Второе утверждение

Третье утверждение

Четвёртое утверждение

Пятое утверждение

Шестое утверждение

Седьмое утверждение

Восьмое утверждение

Девятое утверждение

Десятое утверждение

Рисунок 3. Вид web-страницы приёма «Пропущенные слова»

Задание 3. Третье задание «Ответ в диаграмме» относится к Каневскому району. На рабочей странице размещены диаграммы по численности мужского и женского населения за 2006 г и 2018 г. Требуется определить величину изменения численности мужского населения данного района. Полученный результат округлить до целого числа. В данной задаче используются математические понятия «проценты» и

«округление чисел». Ответ записывается с помощью клавиатуры в текстовое окно. В красном окне появляется результат «Верно» или «Неверно».

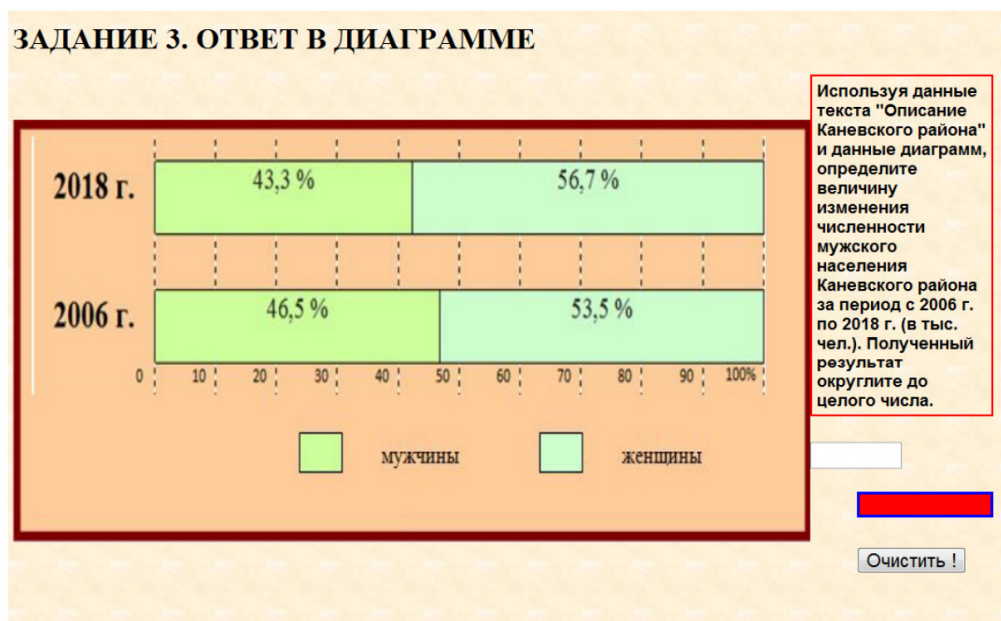


Рисунок 4. Вид web-страницы приёма «Ответ в диаграмме»

Задание 4. «Пропущенные цифры». При нажатии на кнопку «Текст» на рабочей странице появятся данные по общей численности населения, а также численности пенсионеров и несовершеннолетних детей Ейского района (рис. 5). Появившийся текст исчезает через 25 секунд (в зависимости от задания время можно изменить). Необходимо запомнить эти данные и продолжить начатые предложения. Ответы необходимо вписывать в текстовые окна. Программа сообщает результат по данному пункту задания. Это задание нацелено на использование таких математических знаний, как «чтение и написание натуральных чисел», «классы», «разряды».

ЗАДАНИЕ 4. ПРОПУЩЕННЫЕ ЦИФРЫ

Нажмите на слово "ТЕКСТ". Он исчезнет через 25 секунд. В окна ответов запишите пропущенные цифры:

- 1) первое полугодие 2017 года составило ... ;
- 2) пенсионеров ...;
- 3) несовершеннолетних детей
- 4) На 2019 год население соста

Население района по состоянию на первое полугодие 2017 года составило 136687 человек; из них пенсионеров — 43952 человек, несовершеннолетних детей — 23896 человек. На 2019 год население составило 134491 человек.

Ответ 1

Ответ 2

Ответ 3

Ответ 4

Рисунок 5. Вид web-страницы приёма «Пропущенные цифры»

Задание 5. Конспект. Конспект целесообразно разрабатывать на основе содержания фрагментов темы. В нём размещаются только основные сведения из темы, которые надо прочно запомнить. Конспект разделен на 5 частей. На титульном листе конспекта есть 5 ссылок, которые обозначены как управляющие кнопки (рис. 6).



Рисунок 6. Вид web-страницы «Конспект»

Первая кнопка открывает пояснительный текст для первого фрагмента конспекта, затем ссылкой «Назад» можно вернуться к титульному листу конспекта. Нажав на вторую кнопку, попадаем на web-страницу, где приведены уже два пояснения: к первому и второму фрагментам конспекта. Процесс продолжается, пока не будут проработаны все вопросы. Таким образом, первый фрагмент просматривается 5 раз, второй 4 раза и т.д. (рис. 7).

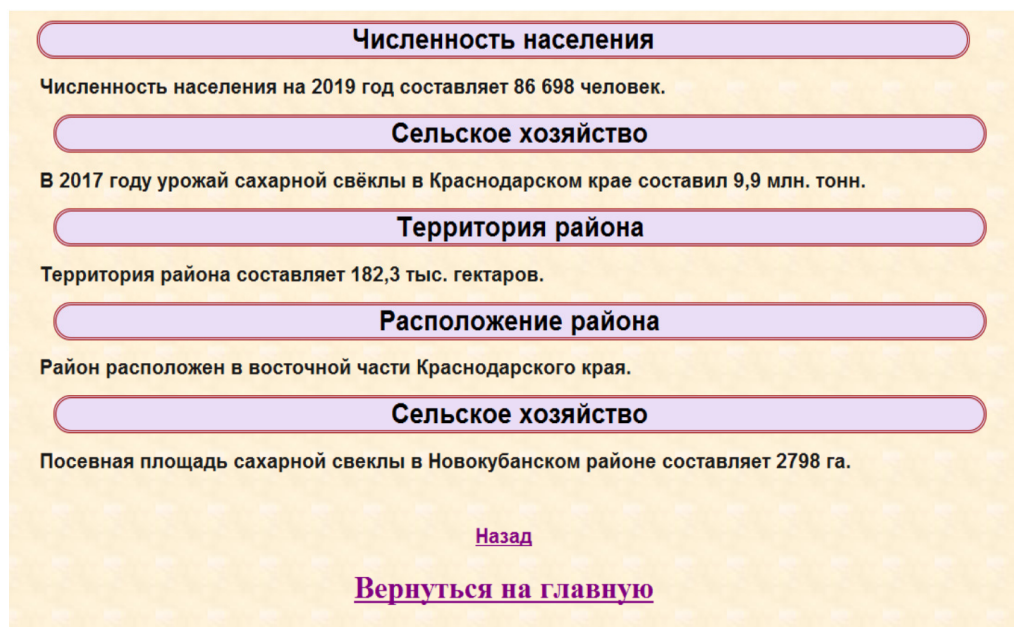


Рисунок 7. Вид web-страницы герменевтического приёма «Конспект»

Задание 6. Экспресс-диктант. Приём назван экспресс-диктантом, так как он требует быстрого темпа чтения текста: ученик должен уловить смысл текста, поскольку он демонстрируется ограниченное время, которое в программе можно изменять. С помощью клавиатуры в окно ответов необходимо записать номер задания (рис. 8). Этот приём ориентирован на развитие умений грамотно использовать математические термины и понятия, а также на умения решать задачи на проценты и округление чисел.

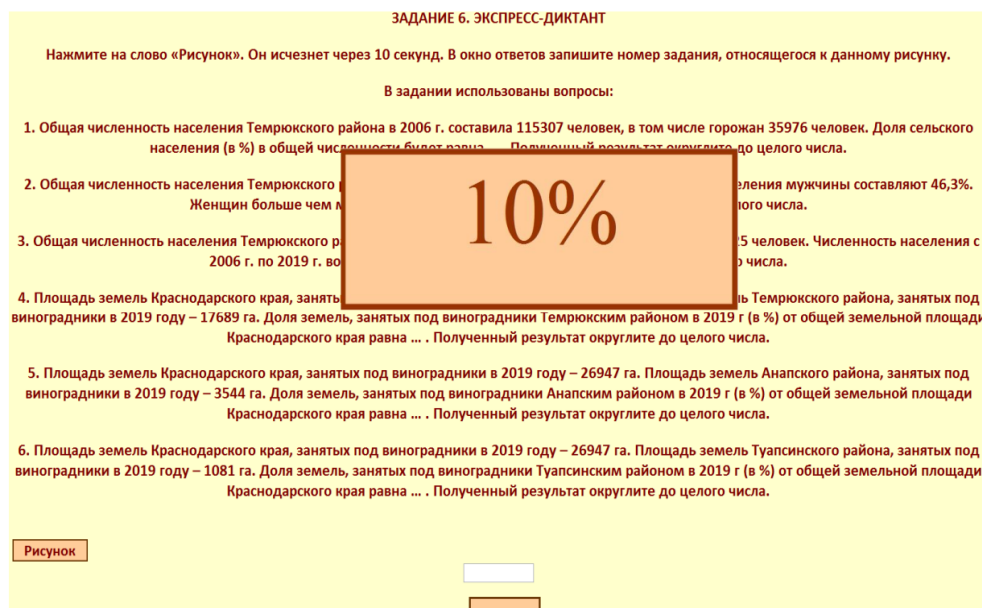


Рисунок 8. Вид web-страницы «Диктант»

Задания показывают, что реализация межпредметных связей может быть осуществлена различными способами. Одним из них является решение прикладных задач, позволяющих продемонстрировать учащимся применение математических методов для решения задач из других предметных областей. В качестве примера рассмотрим задачи.

Задача 1. Общая численность населения Темрюкского района в 2006 г. составила 115307 человек. Среди всего населения мужчины составляют 46,3%. Женщин больше чем мужчин на ... (чел). Полученный результат округлите до целого числа.

Задача 2. Площадь земель Краснодарского края, занятых под виноградники в 2019 году – 26947 га. Площадь земель Туапсинского района, занятых под виноградники в 2019 году – 1081 га. Доля земель, занятых под виноградники Туапсинским районом в 2019 г (в %) от общей земельной площади Краснодарского края равна Полученный результат округлите до целого числа.

Решение данных задач на уроке географии невозможно без умений оперировать такими понятиями как «сложение и вычитание натуральных чисел», «проценты» и «округление чисел». Задачи подобного рода представляют большую ценность, поскольку позволяют показать значимость математического аппарата для изучения других наук.

Выводы. Приведённые приёмы понимания учебных текстов – это начало большой работы по реализации герменевтической концепции понимания в обучении математике и географии. Необходимость связи между учебными предметами диктуется также дидактическими принципами обучения, воспитательными задачами школы, связью обучения с жизнью, подготовкой учащихся к практической деятельности. Межпредметные связи стимулируют тягу к знаниям, укрепляют интерес к предмету, расширяют заинтересованность в учебных предметах, углубляют знания, способствуют становлению интересов профессионального плана. Наша позиция в том, что гражданское общество нашей страны должно состоять из мыслящих людей, а технологии ИКТ, исполненные в рамках герменевтического подхода, помогут решать эту важнейшую социальную задачу.

Литература:

1. Архипова А.И., Пичкурено Е.А. Учебный текст как фундаментальный дидактический феномен и его роль в контексте педагогической герменевтики // Научно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы». Краснодар. 2016. № 68. С. 26-42.
2. Пичкурено Е.А., Архипова А.И. Роль технологий инновационной дидактики в развитии высших психических функций учащихся // Научно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы». Краснодар. 2016. № 68. С. 54-61.
3. Пичкурено Е.А., Архипова А.И. Герменевтический подход к созданию учебных материалов на основе моделей и технологий инновационной компьютерной дидактики: монография с Интернет приложением. Краснодар: Изд-во КСЭИ, 2016. 129 с.
4. Пичкурено Е.А., Владимирец Е.А. Межпредметные связи в преподавании математики и географии с компьютерной поддержкой // Международный научный журнал «Aspectus». – 2017. – № 4. – Краснодар: Изд-во «Светоч». – 148 с.
5. Пичкурено Е.А., Архипова А.И., Шапошникова Т.Л. Теория развития высших психических функций в контексте герменевтического подхода к образовательному процессу. / Материалы III Международной научной конференции «Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе в свете идей Л.С. Выготского. 17-19 ноября 2016 г. // Под ред. М.В. Егоровой, Л.И. Боженковой – ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), Издатель Захаров С.И. («СерНа»), 2016.

6. Пригодина А.Г., Архипова А.И. Электронный образовательный ресурс «Самостоятельная работа с учебными текстами в программной среде HTML» // Научно-методический журнал с электронным приложением «Школьные годы». Краснодар. 2013. № 50. С. 19-34.

7. Пригодина А.Г., Архипова А.И., Пичуренко Е.А., Данович Л.М. Использование герменевтических приемов для организации рефлексивной деятельности студентов инженерного вуза в процессе изучения математических текстов // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 № 2 (март – апрель), Том 7. Москва. <https://mir-nauki.com>.

8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. – 423 с.

9. <https://docs.edu.gov.ru/document/54daf271f2cc70fc543d88114fa83250>

Педагогика

УДК 37

доцент Покровский Алексей Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Борисова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (г. Москва)

РЕГЕНТСКОЕ ДЕЛО: РАБОТА БУДУЩЕГО ДИРИЖЕРА ПРАВОСЛАВНОГО ЦЕРКОВНОГО ХОРА НАД РЕПЕРТУАРОМ

Аннотация. В статье поднимается проблема работы над богослужебным репертуаром дирижера-хормейстера. Анализируются профессиональный вектор направленности и некоторые педагогические и культурологические аспекты данной деятельности. Систематизируются определенные элементы работы с репертуаром православного церковного хора. Приведен в пример фрагмент работы будущих дирижеров-хормейстеров над богослужебным произведением.

Ключевые слова: дирижер-хормейстер, вуз, богослужебный репертуар, богослужебные книги, устав, терминология, традиции исполнения песнопений.

Annotation. The article deals with the choirmaster's working on liturgical music repertory. A professional trend and some teaching and cultural studies-related aspects of the given activity are analyzed. Certain elements of working on Orthodox choral repertory are systematized. The article presents a fragment of such work carried out with choral university students.

Keywords: choirmaster, higher educational institution, liturgical books and repertory, manual, terminology, traditions of chanting.

Введение. Православное богослужебное пение имеет глубокую историю. Вместе с формированием православного богослужения, формировалось его музыкальная сторона. Традиции исполнения канонических песнопений менялись, следуя общим изменениям в богослужении, выработанным правилам, а так же внешнему влиянию, моде и вкусу. В современном российском обществе интерес к православной культуре, в том числе, музыкальному исполнительству в данной области, очень высок. Социокультурная среда сегодня характеризуется массовостью проявления определенных эмоций и реакций, и нередко внимание к церковному хору и даже самому храму повышается в силу интересного, правильно подобранного музыкального репертуара и его подачи. Не стоит забывать, что общее музыкальное событие, которое затрагивает его участников (хор, дирижер, слушатель), случается лишь при учете определенных контекстов - музыкального, межличностного, культурного, психофизиологического и т.д. [1]. Однако успешность такого события в данном случае предопределяется его серьезной предварительной подготовкой.

В настоящее время общая схема богослужения неизменна. Она подчинена доступным для любого желающего канонам - богослужебному уставу, который отвечает за правильное сочетание богослужебных кругов (годовой, недельный, суточный) и правильное использование богослужебных книг (октоих, минея, триодь постная и цветная, ирмологий). Опираясь на типикон, богослужебные указания, используя выше перечисленные книги, регент-уставщик может на каждый день составлять службу, определять порядок текстов песнопений.

Не менее важен вопрос с выбором репертуара. В идеале каждый регент-дирижер должен самостоятельно определить, какое музыкальное сопровождение должно быть для той или иной части богослужения. Список авторских сочинений, гармонизаций знаменного распева, монастырских напевов (Троице-сергиевой лавры, Киево-печерской лавры, Валаамского монастыря, Соловецкого монастыря и др.), иных напевов (киевский, болгарский, греческий), обработок и стилизаций, а так же песнопений на греческом и других языках велик и охватывает несколько веков.

Однако в современной богослужебной практике в России нередко работа с репертуаром сводится лишь к его формальному подбору, что показывает необходимость структурирования данного вопроса и делает очевидным актуальность разработки соответствующей системы работы с репертуаром для богослужения, начиная со студенческой скамьи.

Изложение основного материала статьи. Исследование, проведенное в рамках практики преподавания дисциплины «Литургия» в высших учебных заведениях, в частности, Российской академии музыки имени Гнесиных, в контексте работы с богослужебным репертуаром позволило тщательно проанализировать некоторые аспекты проблемы.

В первую очередь, будущий дирижер церковного хора должен быть компетентным уставщиком, способным подготовить структуру службы, зная принципы взаимодействия богослужебных кругов, умеющим правильно выбрать главную тему дня при наличии двух и более тем. Например, если на воскресный день попадает один из двенадцатых богородичных праздников, то главной темой остается Воскресение (как малая Пасха), вторая тема - богородичная. Вариант взаимодействия годового круга богослужения (двенадесятый праздник) с недельным кругом (Воскресение). Уставщик должен правильно определить разряд праздника, когда служить утрени с полиелеем, славословная служба или вседневная

(суточный круг богослужения). Внутри каждой отдельной службы необходимо четко представлять порядок песнопений: группа стихир на «Господи воззвах» на вечерни воскресного дня заканчиваются догматиком, находятся после псалма «Блажен муж» и малой ектении, перед древним христианским гимном «Свете тихий».

Молодому специалисту в регентском деле надлежит научиться пользоваться богослужебными книгами. Так, во время Великого поста основной книгой является «Триодь Постная» в сочетании с «Минеей и «Октоихом», в пасхальный период только «Триодь цветная», в другие дни - «Октоих» и «Минея». Особое место занимают «Ирмологий», «Часослов»; можно быстро найти тексты изменяемых и неизменяемых песнопений для многих служб суточного круга: повечерия, вечерни, утрени, полунощницы, Литургии.

В процессе обучения начинающему регенту-дирижеру необходимо овладеть терминологией. Многие слова пришли в русское православное богослужение из греческого обихода. «Литургия» - греческое слово переводится как «общее дело», главная христианская служба, центр православного богослужения, на котором совершается Таинство Евхаристия» - («благодарение», греч.). Встречаются слова, обозначающие не только суть и действие, но и состояние, особый характер происходящего момента. «Полиеселей» — «многая милость», «многомилостиво», торжественная часть богослужения, поются прославляющие Господа псалмы 134, 135. Прокимен - «впереди лежащий» стих из псалмов, соответствующий значению дня или праздника, исполняется перед чтением Священного Писания.

Важную роль в становлении регента практика, хормейстера, играет знание разных традиций исполнения песнопений в истории русского богослужебного пения. В первые века своего существования, в русской церкви звучало одногласие, которое пришло к нам из Византии и Болгарии, закладывается система осмогласия. На отечественной почве родилась особая, ни на что не похожая древнерусская музыка — знаменный распев — поющее богословие, [3] ценнейшее сокровище русской культуры, стоящее на одном уровне с прославленной древнерусской иконописью и зодчеством. Строительным материалом знаменного распева является попевка, законченная мелодическая формула. Знаменное песнопение составляется из определенной комбинации попевок. Впоследствии знаменным распевом вдохновлялись в своем творчестве П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов, А.Д. Кастальский, П.Г. Чесноков и другие композиторы. В период знаменного пения рождались выдающиеся певцы и песнотворцы, основывались певческие коллективы, был образован хор Государевых певчих дьяков.

В период раннего русского многоголосия стали появляться новые распевы, путевой и демественный, строчное и троестрочное пение, новые выдающиеся певцы и мастера пения, гимнографы. Среди них царь Иоанн Васильевич Грозный. Появляется второй известнейший коллектив Патриаршие певчие дьяки. Оба прославленных хора, государевы певчие дьяки и патриаршие певчие дьяки представляли собой организованную корпорацию, предназначенную специально для исполнения, разработки, усовершенствования и дальнейшей передачи образцового пения.

Однако постепенно, со временем отходит основной принцип пения в русской церкви — быть одной из форм богослужения. Стираются мелодические, гармонические, ритмические отличия между пением богослужебным и светским. Появляются первые линейные нотации, среди них древнейшим памятником является Супрасльский Ирмологий из Супрасльского монастыря. Сталкиваются два церковно-музыкальных мира: православный, с монодией и богатством напевов, и католический, с инструментальной музыкой и многоголосным хоровым пением [2]. В этом взаимодействии происходит реформа знаменного распева, вводится партесное пение. Выдающимся теоретиком партесного пения был Н.П. Дилецкий, автор нескольких редакций учебника композиции, в которых можно найти напевы уставного пения, основанные на свободном, несимметричном ритме. Примерно же в это время в Московскую Русь проникают Киевский, Греческий и Болгарский распевы. Сильное влияние на дальнейшее развитие хорового церковного пения оказала итальянская светская музыка, начинается решительное преобладание Придворной певческой капеллы. Характерной чертой этого периода является большое распространение церковных хоров, организованных по образу придворных певчих. Развивается композиторская деятельность на богослужебные тексты в духе итальянской музыки. В Россию приезжают итальянские мастера. Знаменитый капельмейстер и композитор Бальдассаре Галуппи возглавляет капеллу, насчитывающую около 100 человек, в период царствования Екатерины II. Галуппи, а за ним и другие итальянские композиторы и их русские ученики сочиняли «концерты» на тексты из богослужебных книг.

Появилась традиция, которая сохраняется до сих пор, - исполнять запричастные концерты на Литургии вместо запричастного стиха. В лоне Придворной певческой капеллы возрастали одаренные мальчики, будущие композиторы духовной музыки. Самое большое значение среди этих выходцев принадлежат М.С. Березовскому и Д.С. Бортнянскому, сочинения которых востребованны и традиционно исполняются сейчас за богослужением. Следует отметить композиторов Г.Я. Ломакина и А.А. Архангельского, внесших определенный вклад в развитие национального пения.

В конце XIX века русское церковное пение обрело новое дыхание. Целый ряд известных и мало известных композиторов обратился к церковно-музыкальному творчеству. Такое движение творчества в православной духовной музыке принято называть новым направлением. Основателями Нового направления стали Н.А. Римский-Корсаков и П.И. Чайковский, крупнейшими деятелями в разных областях были: директор Синодального училища С.В. Смоленский и его ученики А.Д. Кастальский, В.С. Орлов, регент Н.М. Данилин; теоретиками А.В. Преображенский, А.В. Никольский (Москва), Н.И. Компанейский, М.А. Лисицин (Петербург). Среди композиторов следует выделить таких, как С.В. Рахманинов, А.Т. Гречанинов, А.Д. Кастальский, П.Г. и А.Г. Чесноковы, А.В. Никольский, Вик. С. Калинин, Н.Н. Черепнин, С.В. Панченко, М.М. Ипполитов-Иванов, В.И. Ребиков, К.Н. Шведов, Н.С. Голованов, Н.И. Компанейский, М.А. Лисицин, Н.Н. Толстяков, Д.В. Аллеманов, Д.М. Яичков, С.М. Ляпунов и другие.

Духовная музыка нового направления наследовала средневековые традиции, композиторы обращались к церковным жанрам и формам. Важную роль в пропаганде и внедрения в церковную православную богослужебную практику большинства произведений данных композиторов сыграл Синодальный хор. В XX веке новые сочинения для церковной службы появляются у композиторов русского зарубежья (Б.М. Ледковский, Н.Н. Кедров — отец, Н.Н. Кедров — сын, М.Е. Ковалевский, и др.) Среди композиторов советского периода к литургической теме обращался Г.В. Свиридов, его перу принадлежит цикл «Песнопения и молитвы». Несмотря на то, что цикл предназначен для концертного исполнения, песнопения наполнены глубоким литургическим содержанием, соответствующему истинному православному духу.

Среди современных композиторов можно выделить С.З. Трубачева, архимандрита Матфея (Мормыль) их сочинения прочно вошли в обиход русской церкви.

Приведем в пример фрагмент работы будущих дирижеров-хормейстеров над богослужебным произведением. В таблице 1 представлена схема Всенощного бдения и характеристика некоторых неизменяемых песнопений.

Таблица 1

свят.	«Слава Святей, и Единосущней, и Животворящей...»; хор «Аминь»
свят.	«Придите, поклонимся...»
хор	«Благослови, душе моя, Господа...» - пс. 103 (на глас 8-й) «Слава...и ныне». «Аллилуйя...» 3-ды. <i>Священник совершает каждение храма и затем читает светильничные молитвы</i>
диакон	«Миром Господу помолимся» - великая ектения
свят.	«Яко подобает Тебе всякая слава, честь и поклонение...»
хор	«Аминь». « Блажен муж... » - 1 антифон I кафизмы (на глас 8-й)
диакон	«Паки и паки...» - малая ектения; свят. «Яко Твоя держава, и Твое есть Царство...»
хор	«Аминь». «Внегда призвати ми...» - 2 антифон I кафизмы (на глас недели)
диакон	«Паки и паки...» - малая ектения; свят. «Яко благ и человеколюбец...»
хор	«Аминь». «Господи Боже мой...» - 3 антифон I кафизмы (на глас недели)
диакон	«Паки и паки...» - малая ектения; свят. «Яко Ты еси Бог наш...»
хор	«Аминь». « Господи, возвах... » - вечерние (светильничные) псалмы 140,141,129,116 с припевами (на глас недели). На «Господи, возвах...» 10 стихир: Октоиха (воскресные) и Минеи (святому). «Слава» - святому (если есть), «И ныне» - богородичен догматик гласа недели (I приложение) <i>Во время пения догматика совершается вход со светильниками и кадилом. Священник перед святыми дверями читает молитву входа «Вечер и завтра и полудне...»</i>
диакон	«Премудрость! Прости!»
хор	« Свете тихий... » - вечерний гимн
диакон	«Вонмем!»
свят.	«Мир всем»; хор «и духови твоему»
диакон	«Премудрость! Вонмем! Прокимен глас 6-й. Господь воцарися...»
хор	«Господь воцарися...»
диакон	«Рцем вси...» - сугубая ектения
свят.	«Яко милостив и человеколюбец Бог еси...»; хор «Аминь»
чтец	« Сподоби Господи... »
диакон	«Исполним вечернюю молитву нашу Господеви» - просительная ектения
свят.	«Яко благ и человеколюбец Бог еси и Тебе славу возсылаем...»; хор «Аминь»
свят.	«Мир всем»; хор «и духови твоему»
диакон	«Главы наша Господеви приклоним»; хор «Тебе, Господи»
свят.	После молитвы главопреклонения «Буди держава Царствия Твоего...»
хор	«Аминь». Стихиры на литии
диакон	«Спаси, Боже...»; хор «Господи, помилуй» 40 р. <i>и прочее последование литии</i>
свят.	«Владыко Многомилостиве...»
хор	«Аминь». Стихиры на <i>стиховне</i> Октоиха гласа, «Слава» святому в Минеи, «И ныне» 2-й богородичен по гласу «Славы» (I приложение).
чтец	« Ныне отпускаеши... » Трисвятое по «Отче наш... ».
свят.	«Яко Твое есть Царство...»
хор	«Аминь». «Богородице Дево...» 3-ды
диакон	«Господу помолимся!»; хор «Господи, помилуй»
свят.	«Господи Иисусе Христе...» - молитва на благословение хлебов
хор	«Аминь». «Буди имя Господне...» 3-ды. «Благословлю Господа...» - пс. 33 до половины
свят.	«Благословение Господне на вас...» хор - «Аминь»
хор	«Слава в вышних Богу...»
чтец	Шестопсалмие (3, 37, 62, 89, 102, 142).
диакон	«Миром Господу помолимся» - великая ектения

свящ.	«Яко подобает Тебе всякая слава, честь и поклонение...»
диакон	«Бог Господь...» со стихами
хор	«Бог Господь...» (4 раза на глас недели). Тропарь воскресный гласа недели 2-ды. «Слава...» тропарь святому, «И ныне...» - богородичен по гласу тропаря святого (III приложение). «Господи, помилуй» 3-ды, «Слава...»
чтец	«И ныне...». Кафизма 2-я
диакон	«Паки и паки...» - малая ектения. Свящ. «Яко Твоя держава...»
чтец	Седаьны по первом стихослогии воскресные из Октоиха
хор	«Господи, помилуй» 3-ды, «Слава...»
чтец	«И ныне...». Кафизма 3-я
диакон	«Паки и паки...» - малая ектения. Свящ. «Яко благ и человеколюбец Бог еси...»
чтец	Седаьны по втором стихослогии воскресные из Октоиха
хор	«Хвалите имя Господне...» (Пс. 134 и 135) с «Аллилуия» (Избранный псалом с припевом «Величаем тя ...»); «Благословен еси Господи... Ангельский собор удивися...» - тропари по Непорочных
диакон	«Паки и паки...» - малая ектения. Свящ. «Яко благословися имя Твое...» - хор «Аминь».
чтец	Ипокои по непорочных Октоиха гласа
хор	Антифоны Октоиха гласа
диакон	«Премудрость! Вонмем! Прокимен глас...»
хор	Прокимен гласа недели
свящ.	«Яко свят еси Боже наш...»; хор «Аминь»
диакон	«Всякое дыхание...»
хор	«Всякое дыхание...»
свящ.	Евангелие воскресное
хор	«Воскресение Христово видевше...»
хор	Пс. 50, «Слава... Молитвами апостолов...», «И ныне... Молитвами Богородицы...», «Помилуй мя, Боже...», «Воскрес Иисус от гроба...» - стихира по 50 псалме
диакон	«Спаси, Боже...»; хор «Господи, помилуй» 12 р.; свящ. «Милостию и щедротами...»
	Канон. 1-й из Октоиха воскресный на 4 (включая ирмос), 2-й канон из Октоиха на 3, 3-й канон из Октоиха Богородице на 3 и 4-й канон из Миней святому на 4. После каждой песни поется катавасия праздничная или «Отверзу уста моя...» (19 гл. Типикона).
диакон	По 3-й песни малая ектения. Свящ. «Яко Ты еси Бог наш...» хор «Аминь»
чтец	Кондак и икос святому (в Минее по 6-ой песни), седален святому, «Слава...и ныне...» - богородичен (в Минее по 3-й песни).
диакон	По 6-й песни малая ектения. Свящ. «Ты бо еси Царь мира...» - хор «Аминь».
чтец	Кондак и икос воскресные (в Октоихе по 6-ой песни)
диакон	По 8-ой песни: «Богородицу и Матерь Света в песнях возвеличим!»
хор	«Величит душа моя Господа...» - песнь Богородицы с припевом «Честнейшую...».
диакон	По 9-ой песни малая ектения. Свящ. «Яко Ты хвалят вся силы небесныя...» хор «Аминь».
диакон	«Свят Господь Бог наш!» со стихами
хор	«Свят Господь Бог наш!» 3-ды
чтец	Ексапостиларий воскресный (приложение Октоиха по № воскресного евангелия), «Слава...» светилен святого, «И ныне...» - богородичен воскресного ексапостилария
хор	«Всякое дыхание да хвалит Господа...» - утренние (хвалитные) псалмы 148,149,150 с припевами. Стихиры на хвалитех воскресные гласа недели 8; «Слава...» - стихира евангельская; «И ныне...» - «Преблагословенна еси Богородице Дево...»
свящ.	«Слава Тебе, показавшему нам свет!»
хор	«Слава в вышних Богу...» - утренний гимн (праздничная ред-ия). Трисвятое.
хор	Тропарь воскресный «Днесь спасение миру бысть...» или «Воскрес из гроба...»
диакон	Сугубая ектения «Помилуй нас, Боже...». Свящ. «Яко милостив и человеколюбец Бог еси...»
диакон	Просительная ектения; Свящ. «Яко Бог милости и щедрот и человеколюбия еси...»
свящ.	«Мир всем» хор «и духови твоему».
диакон	«Главы наша Господеви приклоним»; хор «Тебе, Господи».
свящ.	После молитвы главопреклонения «Твое бо есть, еже миловати и спасати ны, Боже наш...»
диакон	«Премудрость!» хор «Благослови».
свящ.	«Сый благословен Христос Бог наш...». хор «Аминь. Утверди, Боже...»
свящ.	«Пресвятая Богородица, спаси нас» хор «Честнейшую Херувим...»

свящ.	«Слава Тебе, Христе Боже, упование наше слава Тебе!»
хор	«Слава...и ныне...», «Господи, помилуй» 3-ды, «Благослови».
свящ.	«Воскресый из мертвых Христос истинный Бог наш, молитвами Пречистыя Своея Матери...» (полный отпуст). хор Многолетие

Всенощное бдение состоящее из великой вечерни и утрени, торжественная служба совершаемое в каждую субботу вечером накануне Воскресения, в двенадцатые и великие праздники, в праздники посвященные святым, если это указано в уставе.

Начало всенощного бдения торжественное, величественное, поется «Приидите поклонимся», 103 предначинательный псалом «Благослови душе моя Господа», «Блажен муж».

Ввиду торжественности момента стих «Приидите поклонимся» поется особым образом, каждое новое проведение стиха, который повторяется трижды, должен быть ярче предыдущего.

Во время пение 103 псалма при полном освящении, совершается каждение всего храма (современная традиция, в древности каждение не совершалось). Настоящий псалом выбран за особую полноту, за описание шести дней творения по порядку и уместность нахождения, дни творения начинались с вечера.

Третье песнопение «Блажен муж» - 1-3 псалмы из псалтыря, в нем восхваляется истинный служитель Господа, возможно таким служителем является сам воплотившийся Господь.

В следующем ряду неизменяемых песнопений стоит древнейший христианский гимн «Свете тихий», по смыслу он замыкает группу стихир (относящихся к изменяемым песнопениям) до него. Гимн представляет собой «светильничное благодарение» (название из греческого типикона) за возможность видеть (дожить) вечерний свет — Христа и через него прославить св. Троицу и Его Самого [4]. Устав предполагает петь данный гимн медленно, возможно тихо, в любом случае содержание предполагает тихое начало с последующим развитием.

«Ныне отпускаеши» - полная благодарности и спокойствия перед лицом смерти песня, «молитва» Симеона (евангелие от Луки 2-я глава, стих 29-32). Несмотря на высокопоэтический характер, древний устав предписывает читать текст песни настоятелем, однако в современном богослужении почти повсеместно «Ныне отпускаеши» поется, часто с солистом, как бы от лица Симеона.

«Богородице Дево»- тропарь (краткое песнопение определяющее суть праздника) воскресной вечерни. Торжественная песня исполняется трижды. Аналог в католической традиции «Ave Maria».

В нашей классификации первое неизменяемое песнопение воскресной утрени является Полиелей — псалмы 134 «Хвалите имя Господне», 135 «Исповедайтесь Господеви». Торжественны и однородны по своему содержанию, приглашают народ Израиля (всех верующих в Господа) к прославлению Творца. Пение псалмов сопровождается каждением, которое в богослужение совершается в наиболее торжественные и священные моменты.

Второе песнопение — тропари «Ангельский собор», по другому Тропари по Непорочных - Иерусалимского происхождения. Поются сразу после Полиелея.

Традиционно к неизменяемым песнопениям относится степенна из «песен степеней» 4-го гласа «От юности моя», общеназидательного и аскетического содержания, говорящая о крепкой надежды на Бога, способной заглушить горесть всяких бедствий.

«Воскресение Христово» - пасхальное песнопение, поется сразу после прочтения воскресного утреннего евангелия, в котором повествуется о воскресении Иисуса Христа. Центральное место во всенощном бдении, где радость молящихся достигает своего зенита. Песня «Воскресение Христово» упоминается в известном пасхальном иерусалимском «Последовании» IX века.

Песнь Пресвятой Богородице «Величит Душа Моя Господа», западный аналог «Magnificat», текст из евангелия от Луки 1:46-56, занимает особое место среди библейских песен. Произведение высокохудожественного и высокодуховного содержания. Во время исполнения песни совершается полное каждения храма, устав предписывает «петь велегласно», что указывает на важный момент в богослужении.

«Великое славословие», в католических мессе «Gloria» - содержательное, многосоставное песнопение, в котором сила и теплота чувств молящихся достигает своего зенита [4]. В основу славословия легла ангельская песнь при рождении Спасителя. Далее звучит хвалебная часть, напоминающая величайшую песнь «Тебе поем» из Литургии. Следующая часть представляет собой компиляцию из Священного писания. Завершается песнопение молитвенным обращением. Особых указаний по поводу метода исполнения великого славословия нет, устав предполагает петь «тихогласно».

Рассмотренные неизменяемые песнопения всенощного бдения являются ключевыми. Их содержательная часть всегда, вне зависимости от корректировки богослужебного устава, изменений вследствие развития - расцвета или упадка музыкальной составляющей - неизменна. Опираясь на смысл православного богослужения, понимая законы богослужебного устава, зная историю и чувствуя традицию богослужебного пения, можно и должно весь накопившийся багаж православной музыки применять на практике, исполнять во время православного богослужения, украшая церковные священнодействия, преображая сердца и души людей.

Выводы. Наше исследование показывает, что работа с дирижерами-хормейстерами над репертуаром для православного церковного хора, помимо знания самих произведений, требует от них кропотливого изучения богослужебного устава, системы осмогласия, терминологии, умения пользоваться богослужебными книгами, знания истории богослужебного пения и традиций исполнения песнопений. Соответствующие знания, умения и навыки должны являться частью профессиональной компетентности дирижера и тщательно формироваться в рамках соответствующих дисциплин при обучении в музыкальных учебных заведениях.

Литература:

1. Борисова Е.Н., Гроховский В.А. Коллективная импровизация как коммуникация // Высшее образование сегодня. № 5-6 - 2018. С. 41-46.
2. Гарднер. И.А. Богослужебное пение Русской Православной Церкви: в 2 т. - Сергиев Посад: Московская духовная академия, 1998. - Т. 2. - 640 с.
3. Кутузов Б.П. Знаменный распев — поющее богословие. Сборник статей / Изд. 2-е дополненное и переработанное. - М., 2009. 416 с.

УДК 371

заместитель начальника по работе с личным составом,
кандидат юридических наук Поштарук Дмитрий Алексеевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук Лисецкая Ирина Анатольевна
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

**ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК
НЕОБХОДИМЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К
РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности будущих педагогов к инновационной образовательной деятельности в информационном обществе. В работе характеризуется понятие «информационное общество», указываются требования к педагогу и его профессиональной деятельности в обществе такого типа. В статье обосновывается необходимость формирования информационной компетентности педагога и таких ее составляющих, как информационная культура и информационная грамотность. В исследовании охарактеризована сущность указанных понятий, обоснована их роль в системе профессионально значимых качеств современного педагога, изложены особенности их формирования у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: педагогические инновации, инновационная образовательная деятельность, информационная компетентность педагога, информационная культура, информационная грамотность, информационное общество, профессиональная подготовка будущих педагогов.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of readiness of future teachers to innovative educational activities in the information society. The paper describes the concept of "information society", substantiates the requirements for the teacher and his professional activity in a society of this type. The article substantiates the need for the formation of information competence of the teacher and its components such as information culture and information literacy. The study characterizes the essence of these concepts, substantiates their role in the system of professionally significant qualities of a modern teacher, shows the features of their formation in future teachers in the process of training in high school.

Keywords: pedagogical innovations, innovative educational activity, information competence of the teacher, information culture, information literacy, information society, professional training of future teachers.

Введение. На современном этапе своего развития отечественный социум переживает процесс перехода от индустриального к постиндустриальному периоду. Новый этап развития общества ученые в области социологии, культурологии, экономики, политологии и других наук называют периодом информатизации. Так, сегодня отечественная социокультурная среда характеризуется становлением информационного общества, в котором основной ценностной единицей выступает информация.

Ведущей характеристикой процессов информатизации общества является внедрение инноваций во все сферы жизнедеятельности и активности человека. Не составляет исключения и образовательная сфера. Современные тенденции развития системы образования на всех его ступенях и уровнях характеризуются внедрением в учебно-воспитательный процесс педагогических инноваций различного плана. Ввиду указанного, современный учитель, помимо основных составляющих профессиональной готовности, должен обладать готовностью к реализации инновационной образовательной деятельности, что является одним из условий жизни и труда в инновационном обществе. В этой связи задачей педагогических вузов сегодня является осуществление подготовки будущих педагогов не только к реализации образовательных услуг на высоком качественном уровне, но и инновационной деятельности в учреждениях образования.

Инновационный подход к образованию предусматривает наличие у специалистов, в частности у педагогов, ряда новых знаний, умений, способностей, навыков и профессионально значимых личностных качеств, среди которых на первом месте выступают инновационное мышление, а также информационная компетентность как условие жизнедеятельности в постиндустриальном обществе.

Формирование у будущих педагогов информационной компетентности в высшей школе требует учета ее составляющих компонентов и факторов формирования, среди которых современные исследователи в первую очередь выделяют информационную культуру и информационную грамотность.

Изложение основного материала статьи. По мнению М.И. Царевой, «одной из ключевых проблем, стоящих перед высшим образованием, считается подготовка выпускника к профессиональной деятельности в информационном обществе» [9, с. 39]. Данная проблема обосновывается спецификой современной социокультурной ситуации, сущности и форм деятельности в обществе. Исследовательница подчеркивает, что «информационное общество отличается тиражирование интеллектуального продукта, передача сведений о нем посредством печатных изданий, телеграфа, радио, телевидения, сети Интернет, лекций, семинаров в рамках системы всеобщего образования» [8, с. 91].

Сущность указанной профессиональной подготовки заключается в формировании информационной компетентности педагога как одного из показателей его готовности к инновационной образовательной деятельности в век господства информационных технологий. Иными словами, полноценная качественная профессиональная подготовка будущих педагогов на современном этапе предусматривает реализацию целенаправленной педагогической деятельности по формированию у выпускников всех компонентов информационной компетентности. Реализация данной цели, ввиду учета тенденций развития современного мирового социума, является не только важной задачей профессионального образования, но и острой потребностью времени, так как у будущего педагога, обладающего низким уровнем информационной компетентности, невозможно сформировать готовность к реализации инновационной профессиональной деятельности в информационном обществе [5].

Важность формирования информационной компетентности будущих педагогов вызвана также и тем, что одной из задач современного учителя, согласно требованиям актуальных образовательных стандартов, является повышение уровня информационной компетентности обучающихся. Теоретики педагогики называют проблему информационной компетентности обучающихся одной из сложных проблем современной методики, объясняя в данном ключе трудности невысоким уровнем информационной компетентности педагогических работников [6].

В современной педагогической науке с позиций компетентностного подхода информационная компетентность рассматривается как одна из ключевых компетентностей личности, представляющая собой совокупность знаний, умений, навыков и способностей эффективной работы с информацией в любых ее формах, осознание своего места в информационной среде, совокупность норм, ценностей, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов и выполнением профессиональной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях [7].

Формирование информационной компетентности будущих педагогов, вслед за М.И. Царевой, будем понимать как «процесс приобретения устойчивых информационных знаний и умение применять их в новой ситуации, способность достигать значимых результатов в информационной деятельности» [9, с. 39].

Как было отмечено выше, основными содержательными компонентами информационной компетентности педагога и факторами ее формирования ученые считают информационную культуру и информационную грамотность. В данном ключе целесообразно обратиться к изучению данных категорий.

На основе анализа теоретических источников можем говорить о том, что в современной науке под термином «информационная культура» ученые понимают способности личности или социума эффективно использовать имеющиеся информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций, а также применять для этих целей передовые достижения в области развития средств информации и информационно-коммуникационных технологий.

По мнению Ш.С. Шариповой, данный термин означает «степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом пользовании» [10, с. 183].

Под информационной культурой исследователи М.Т. Михридинова и С.Р. Волкова понимают «систематизированную совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающую оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей личности, возникающих в ходе учебной, научно-познавательной, профессиональной деятельности» [4, с. 110].

На основе приведенных определений информационную культуру педагога будем понимать как интегральный показатель уровня его совершенства в информационной сфере деятельности, поскольку данное интегративное качество включает не только умения работать с прикладным обеспечением и реализовывать деятельность по программированию, а, прежде всего, глубокое понимание сути процессов обработки информации и удовлетворения информационных потребностей общества.

В основе информационной культуры педагога – знания об информационной среде, законах ее функционирования и развития, умения ориентироваться в безграничном информационном пространстве; находить информацию в разных источниках; пользоваться автоматизированными системами поиска, хранения и обработки информации; выделять в информации главное и второстепенное; упорядочивать, систематизировать, структурировать данные; рационально использовать средства современных информационно-коммуникационных технологий с целью удовлетворения информационных потребностей [8].

Ссылаясь на мнение Н.Н. Маслениковой, в качестве показателей сформированности информационной культуры педагога будем понимать следующие:

- овладение компьютерной грамотностью;
- способность к овладению информационно-коммуникативными технологиями как новыми средствами для решения педагогических проблем;
- умение сотрудничать с обучающимися в образовательном процессе, используя сети телекоммуникации;
- способность своевременно отслеживать, оценивать, понимать предложенную информацию и включать ее в учебный процесс;
- комплекс профессионально важных качеств, необходимых для успешности профессиональной деятельности [3].

Важным содержательным компонентом структуры информационной культуры является информационная грамотность. На основе обобщений позиций современных исследователей под данным термином в широком смысле будем понимать умение формулировать информационную потребность, искать, отбирать, оценивать информацию, в каком бы виде она не была представлена [1].

В современной педагогической инноватике информационная грамотность педагога трактуется как способность понимать необходимость определенной информации, находить, оценивать, дифференцировать и эффективно использовать эту информацию для решения конкретных учебно-организационных и научно-методических проблем.

Информационную грамотность педагога Ш.С. Шарипова определяет в значении оптимальных способов обращения со знаками, моделями, данными, информацией и представление их обучающимся для решения теоретических и практических задач; механизмов совершенствования навыков освоения информационных и компьютерных технологий, хранения и передачи информации; развития системы обучения, подготовки обучающихся к эффективному использованию информационных средств, информации и телекоммуникаций [10].

Формирование информационной компетентности будущих педагогов и ее составляющих в рамках реализации учебно-воспитательного процесса требует соблюдения ряда условий и учета методологических принципов современных педагогических концепций. В частности, реализация профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе должна осуществляться с учетом положений компетентностного, системно-деятельностного, гуманистического, профессионально-ориентированного подходов. Формирование компонентов информационной компетентности – одна из важнейших составляющих современного педагогического образования [6].

Процесс формирования основ информационной культуры и информационной грамотности педагога как составляющих его информационной компетентности должен опираться на современные психолого-педагогические научные концепции и обеспечивать соответствие целей, содержания, методов, организационных форм и средств обучения запланированному уровню и потребностям дальнейшего социально-экономического, научного и культурного развития общества [2].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что одной из важнейших задач современного педагогического образования является подготовка будущих учителей к реализации инновационной образовательной деятельности в информационном обществе, в которой ведущей ценностно-смысловой единицей выступает информация. В этой связи задачей высшей школы является формирование готовности будущих учителей грамотно совершать все возможные операции по взаимодействию с информацией. Иными словами, обязательным условием реализации высшего образования и одним из показателей его качества является уровень сформированности информационной компетентности педагога, а также ее важнейших компонентов и факторов развития: информационной культуры и информационной грамотности. По нашему мнению, высокий уровень сформированности указанных профессионально значимых интегративных качеств личности педагога позволят ему достичь готовности к инновационной деятельности в области образования и осуществлять ее на высоком профессиональном уровне.

Литература:

1. Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований): доклад на ИФЛА-2004 // Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С. 18-24.
2. Ермаков Д.С. Информационная компетентность: получение знаний из информации // Открытое образование. – М., 2011. – №1. – С. 4-8.
3. Маленикова Н.Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета // Дисс. кан. пед. наук. – Ростов – на Дону, 1999. – 170 с.
4. Михридинова М.Т., Волкова С.Р. Организационно-педагогические условия повышения информационной культуры преподавателя профессионального колледжа // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 110-113.
5. Петрова Е.В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. – М., 2012. – №2. – С. 37-43.
6. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата обращения: 21.12.2014).
7. Царева М.И. Информационная компетентность: теория и технология развития // Молодой ученый. – 2015. – №17. – С. 580-583.
8. Царева М.И. Информационная культура и информационная компетентность с позиций философии и социологии // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 91-94.
9. Царева М.И. Формирование информационной компетентности будущего педагога гуманитарного профиля // Педагогика высшей школы. – 2017. – №3. – С. 39-43.
10. Шарипова Ш.С. Информационно-компетентностный подход к профессиональной подготовке педагогов // Молодой ученый. – 2018. – №9. – С. 183-185.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, начальник кафедры

тактико-специальной и огневой подготовки Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры тактико-специальной и

огневой подготовки Хенцинский Евгений Александрович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

учитель высшей категории Светличная Надежда Ивановна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 1» (г. Симферополь)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие: «методическое мастерство». Говорится о том, что методическое мастерство – это высший уровень компетенции преподавателя. Изложены основные пути повышения методического мастерства при работе с курсантами учебных заведений системы МВД.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, методическое мастерство, преподаватель, качество обучения, специальная подготовка, МВД.

Annotation. This article discusses the concept: "methodological skill". It is said that methodological excellence is the highest level of teacher competency. The main ways to improve methodological excellence when working with cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs system are outlined.

Keywords: pedagogical skills, methodological skills, teacher, quality of education, special training, Ministry of Internal Affairs.

Введение. В педагогической науке есть такие понятия как «педагогическое мастерство» и «методическое мастерство». Отечественные учёные (Скаткин М.Н., Сластёнин В.А., Никандров Н.Д. и др.) полагают, что эти понятия близкие по значению, но не являются идентичными. Большинство видных ученых полагает, что качество профессиональной подготовки преподавателя очень сильно влияет на развитие его методического мастерства в будущем.

Методическое мастерство – это искусство обучения и воспитания, которое постоянно совершенствуется. Оно доступно всем, кто работает по призванию. Мастером своего дела может стать специалист, если он знает свой предмет, в совершенстве владеет методикой преподавания, разбирается в вопросах психологии, культуры, искусства и, конечно же, любит детей.

Преподаватель должен постоянно повышать свой профессиональный уровень, уровень методического мастерства. Знакомиться с новинками в области педагогики и психологии, литературы и искусства, а также проходить курсы повышения квалификации. От уровня знаний и умений каждого преподавателя, от совершенства его компетенции зависит уровень работы кафедры.

Изложение основного материала статьи. Термин «Методическое мастерство» рассматривается в различных аспектах, в том числе при изучении вопросов педагогического творчества.

На сегодняшний день не существует единого мнения в определении термина «Методическое мастерство» и тем не менее, приведем ряд признаков присущих рассматриваемому понятию:

- 1) совокупность знаний и высокоразвитых практических умений;
- 2) высокий уровень знаний, умений, навыков и творческое использование их в образовательном процессе;
- 3) как целостное социально-психологическое образование и как совокупность свойств личности;
- 4) как творчество;
- 5) как способ достижения дидактических целей и решения учебно-воспитательных задач [3].

Для всестороннего изучения термина «Методическое мастерство» и определения его сущности, разложим данное понятие на составляющие:

- методический.
- метод.
- мастерство.

В. Даль дает понятие «мастерству», как рукоделье, ремесло, умение, искусство [3].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова, мастерство – исключительное умение, высокое искусство. По мнению многих педагогов, педагогический словарь С.М. Вишняковой более точно раскрывает содержание педагогических понятий и терминов. В нем понятие «мастерство» раскрывается, как высокая степень овладения определенным видом специализированной деятельности; основывается на глубоком понимании дела, сочетаемом с развитыми умениями осуществлять рациональные и эффективные действия. Все эти понятия объединяет слово умение.

Умения - способность быстро, точно и сознательно выполнять определенные действия на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков.

Действия - воздействие, влияние.

Заменяя ключевые слова «умение» и «действия» в понятии «мастерство», которое дается в словаре С.М. Вишняковой, на их содержание понятия получим, что мастерство - это высокая степень овладения определенным видом специализированной деятельности, которое основывается на глубоком понимании дела, сочетаемом с развитыми способностями быстро, точно и сознательно выполнять определенное воздействие (влияние) на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков.

Необходимо заметить, что под понятием мастерство мы понимаем профессиональное мастерство [3].

Следует также рассмотреть виды педагогической деятельности, к таковым можно отнести следующие:

Диагностическая деятельность (от греч. diagnosis - распознавание, определение) - связана с изучением особенностей учебной деятельности, поведения и уровня воспитанности самих студентов [5].

Ориентационно-прогностическая деятельность (от греч. pro - вперед, gnosis - знание) - умение преподавателя определять направление, цели, задачи педагогической деятельности на основе знания особенностей и уровня воспитанности студента для улучшения их обучения и поведения.

Конструктивно-проектировочная деятельность – заключается в том, что преподаватель сначала определяет цели и задачи будущей педагогической деятельности, а потом приступает к моделированию содержания и подбору форм и методов для ее осуществления [1].

Организаторская деятельность заключается в том, чтобы вовлечь студентов в учебно-воспитательный процесс, разнообразить формы работы, побудить их к активной деятельности, распределить обязанности, учитывая способности и наклонности обучающихся [2].

Информационно-объяснительная деятельность. Эту деятельность осуществляет педагог. Для студентов он является организатором обучения и воспитания, источником знаний и нравственно-эстетических идей [2].

Коммуникативно-стимулирующая деятельность. Осуществляя эту деятельность, педагог проявляет по отношению к студентам заботу, уважительное отношение, учит студентов общаться, вселяет в них уверенность в успехе, но при этом проявляет требовательность, соблюдая педагогический такт [2].

Аналитико-оценочная деятельность – педагог постоянно анализирует учебно-воспитательную работу. Выявляет пробелы, недочеты, находит положительные стороны. Сравнивает результаты с поставленными целями и задачами, вносит коррективы в учебно – воспитательный процесс [2].

Исследовательско-творческая деятельность. Педагог – личность творческая. Осуществляя учебно – воспитательный процесс, он использует различные формы и методы работы. В педагогике отражены типичные учебно – воспитательные ситуации, а условия обучения, как и условия воспитания разнообразны. Организуя учебно – воспитательный процесс, педагог применяет элементы творчества и осуществляет исследовательскую деятельность [2].

Научная деятельность, осуществляя научную деятельность педагог постоянно повышает свой профессиональный уровень, развивается как личность. Студентам интересно общаться с преподавателем. Его авторитет возрастает в глазах студентов и коллег [1].

Преподаватель непростая профессия, требующая от специалиста, наравне с наличием специальных знаний, умений и навыков, грамотно и интересно преподнести необходимый материал, уйти от монотонного, механического изложения информации к поиску новых инновационных способов обучения.

В своей работе преподаватель придерживается определенных принципов и правил обучения.

Дидактические принципы – это основные положения, которые определяют содержание, организационные формы, методы учебного процесса согласно его общим целям и закономерностям. В принципах обучения содержатся нормативные основы обучения, взятые в конкретном историческом периоде.

Принципы обучения, выступая как категории дидактики, характеризуют процесс использования законов и закономерностей в соотношении с выбранными целями.

Правила - это описания педагогической деятельности в определенных условиях для достижения намеченной цели, которые основаны на единых принципах. В большинстве случаев это положения, которые дают возможность раскрыть отдельные стороны применения принципов обучения [4].

Связующим звеном между теоретическими знаниями и практикой выступают правила. Правила позволяют учителю выстроить алгоритм действий в различных ситуациях, с которыми он встречается в практической деятельности.

Поскольку принципы реализуются через правила, то придерживаясь выполнения правил, не нужно размышлять о том, какие научные положения лежат в их основе. Выполнение правил, механически обеспечивает выполнение принципов обучения [4].

В своей работе с курсантами и слушателями преподаватель может использовать следующие научные принципы обучения:

- наглядность;
- систематичность и последовательность;
- прочность;
- доступность;
- научность;
- связь теории и практики.

Очень важным является принцип профессиональной целесообразности.

Принцип профессиональной целесообразности помогает преподавателю в выборе форм и методов обучения, в формировании знаний, умений и навыков, необходимых курсанту выбранной специальности.

При подготовке к занятиям преподаватель должен придерживаться ряда требований:

1. Продумывать вступительную часть (изложить тему, учебные вопросы, цели и задачи, важность рассматриваемой темы так, чтобы на начальном этапе вызвать максимальную заинтересованность курсантов и слушателей к излагаемому материалу).

2. Основная часть (четко и грамотно определить вопросы занятия, чтобы они емко, но без лишней информации раскрывали суть темы, с необходимыми примерами из практической деятельности для более качественного закрепления материала).

3. Если занятия проводятся на открытой местности, в полевых условиях, изучить состояние данной местности, предстоящие погодные условия и другие условия, которые оказывают влияние на ход проведения занятия.

На качество проведения занятий влияет обстановка в аудитории: общий порядок, готовность демонстрационных материалов и технических средств обучения, схем. Поэтому преподаватель до начала занятий должен проверить готовность места проведения занятия.

После проведения занятий каждый преподаватель, особенно начинающий, должен проводить анализ своей работы.

Современный преподаватель ВУЗа - это педагог, в совершенстве владеющий методикой преподавания, ведущий процесс на образцовом уровне, стремящийся к образцовому порядку в аудитории.

Работа преподавателя образовательной организации МВД России требует наличия высоких профессиональных знаний и практического опыта, специальных и педагогических знаний, умений и навыков, способность вести активную воспитательную работу. Для повышения уровня методического мастерства преподавателям необходимо обладать такими качествами: настойчивость, трудолюбие, требовательность к себе и другим. Нужно постоянно работать над повышением своего профессионального уровня.

Следует учитывать и тот факт, что не каждый специалист-практик может стать хорошим преподавателем, сумеет качественно готовиться к проведению занятий, заинтересовать обучающихся.

Использовать в своей работе положительный опыт отечественных и зарубежных коллег.

На кафедре тактико-специальной и огневой подготовки преподавателями осуществляются взаимные посещения занятий. Учебно – методическая работа очень важна для преподавателей кафедры. Она способствует формирования методической компетенции преподавателя, помогает накапливать методический опыт, а также использовать в своей работе элементы научных исследований.

Взаимопосещение занятий даёт возможность для дискуссий, споров, совершенствует уровень знаний и методического мастерства преподавателей. Существенно помогает в работе, зарождаёт мысли для рационализаторских предложений.

Одним из важных направлений работы по повышению качества методического мастерства преподавателя является постоянное и систематическое расширение социального, политического и тактико – специального кругозора.

Для улучшения учебной работы значительную роль имеет уровень подготовки преподавателей кафедры, уровень методической работы на кафедре, и в целом в университете.

Системный подход к любой сфере деятельности предполагает выявление её методологических, методических и технологических оснований.

Для качественного совершенствования высшего образования, в первую очередь, должны предъявляться высокие требования к личным качествам преподавателя ВУЗа, таким как уровень профессиональной подготовки, стремление к самосовершенствованию, поиску новых средств, методов и способов передачи знаний обучающимся.

Преподаватель должен обладать прочными знаниями в области тактико-специальной подготовки, а также обладать знаниями в области педагогики, психологии и иметь представление об общей педагогической культуре.

Чтобы стать мастером в своём деле, надо многое знать и уметь:

- изучать законы, принципы и методы воспитания;
- уметь применять инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе;
- грамотно подбирать их для проведения своего занятия;
- уметь проводить диагностику, прогнозирование и проектирование процесса заданного уровня и качества.

Выводы. От правильной тактической подготовленности полицейского зависит качество выполняемых им функций по планированию своей деятельности и проведению массовых мероприятий, охране общественного порядка, соблюдению законности и правопорядка, защиты жизни, здоровья и имущества граждан, а так же личная безопасность правоохранителя и т.д.

Следовательно, на преподавателя тактико-специальной подготовки образовательных организаций МВД РФ, возложена ответственная миссия по подготовке будущих полицейских, умеющих грамотно действовать, как в штатных ситуациях, так и в – экстремальных, когда счет идет на секунды и полицейский должен уверенно и в рамках действующего законодательства осуществлять свою деятельность.

От педагогического и методического мастерства преподавателя тактико-специальной подготовки зависит качество знаний, умений и навыков, получаемых курсантами и слушателями в процессе обучения в образовательных организациях МВД РФ.

Литература:

1. Дремова Н.Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя // Высшее образование в России. - № 1. – 2010. – С. 117-120.
2. Каташев В.Г. Педагогика высшей школы // Учебное пособие. – Казань. - 2005. – 395 с.
3. Киселев А.В. Сущность и содержание методического мастерства преподавателей // Вестник Московского государственного областного университета. - Серия «Психологические науки» № 3. - Том I. – Москва. - Издательство МГОУ. - 2009. – С. 130-137.
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов // учебное пособие для вузов. – Москва: ВЛАДОС – пресс. – 2004. – 365 с.
5. Подольская Е.А. Педагогика и психология высшей школы // учебное пособие. – Харьков. – 2010. – 316 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат политических наук, старший преподаватель
кафедры уголовного процесса Седых Татьяна Викторовна
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних
дел Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПО УГОЛОВНОМУ ПРОЦЕССУ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования интерактивных методов обучения в подготовке будущих специалистов на примере курсантов образовательных учреждений системы МВД. В статье приводятся наиболее эффективные интерактивные методы при изучении дисциплин по уголовному процессу.

Ключевые слова: интерактивное обучение, курсанты, кейс- метод, модерация, метод проектов.

Annotation. The article deals with the possibility of using interactive teaching methods in the training of future specialists on the example of cadets of educational institutions of the Ministry of internal Affairs. The article presents the most effective interactive methods in the study of disciplines in criminal procedure.

Keywords: interactive training, cadets, case method, moderation, project method.

Введение. Стратегическая цель реформирования и модернизации высшего образования России - создание эффективной инновационной образовательной среды в вузах на основе внедрение современных технологий и моделей обучения.

С момента перехода отечественной системы высшего профессионального образования на компетентностную парадигму, большую роль в образовательном процессе отводится интерактивным методам обучения.

Для образовательных учреждений системы МВД это является крайне актуальным, так как будущие сотрудники, в процессе выполнения профессиональных задач должны уметь самостоятельно ориентироваться в различных ситуациях и принимать решения. Безусловно, этому будут в большей степени способствовать именно интерактивные методы.

Спектр профессиональных знаний, умений, навыков сотрудников МВД и других аналогичных структур сегодня значительно расширился и требует от них разнообразных знаний как в собственно правовых отраслях, так и в смежных с правом сферах.

В этой связи - главная задача образовательных учреждений системы МВД состоит в том, чтобы научить курсанта постоянно учиться, приобретать новые знания, формировать навыки самостоятельного исследовательского поиска, проявлять творчество в решении сложных профессиональных проблем и ситуаций, для того, что бы уметь быстро принимать решения, в том числе в экстремальных условиях [11; 12] Тем самым подготовка курсантов должна строиться с учётом социального заказа и быть максимально направленной на будущие профессиональные потребности сотрудника системы МВД, формировать такой высокий уровень профессиональной и общей культуры, профессиональной компетентности, который позволит поддерживать высокий профессионализм в соответствии с всё возрастающими требованиями общества.

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент можно выделить следующие общие подходы к обучению курсантов системы МВД:

- а) реализация содержания обучения в виде профессионально- ориентированных задач;
- б) использование диалога по линии «преподаватель - курсант» и «курсант - курсант» как особую дидактико-коммуникативную среду, обеспечивающую активизацию познавательной активности курсантов на занятиях;
- в) активное включение курсантов в решение реальных профессиональных задач.

Как отмечают современные исследователи [1; 2; 3; 7; 8; 10 и др.], интерактивное обучение предполагает следующую логику образовательного процесса: от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение на практике.

При этом делясь с аудиторией своими знаниями и опытом деятельности, будущие сотрудники системы МВД берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения [5].

К особенностям интерактивных приемов обучения можно отнести следующие:

- активизацию процесса мышления обучающегося (независимо от его желания, он включается в общий процесс обсуждения и активизирует свою позицию);
- длительный срок активности обучающегося (в течение всего занятия), потому что нужно внимательно следить за ответами других;
- высокая степень самостоятельности суждений, ответственности за свои действия;
- постоянное взаимодействие обучающихся друг с другом и преподавателем [4].

Все чаще интерактивные методы и приемы применяются в таких традиционных формах обучения, как лекция, семинар и практические занятия. При этом можно отметить, вслед за учёным – практиком В.Н. Жадан [3], следующий вариант интеграции традиционных и интерактивных форм обучения: дискуссия, лекция-беседа, лекция- кейс- метод, модерация, микрогрупповая технология.

Лекция-беседа, предполагает прямой контакт с обучаемыми, позволяет пробуждать интерес и привлекать внимание курсантов к наиболее значимым вопросам темы, определять темп и содержание изложения с учетом специфических особенностей аудитории, использовать коллективный запас знаний и опыт и т.п.

Диалогическое взаимодействие, особенно в процессе преподавания дисциплин по уголовному процессу, помогает более эффективно формировать необходимые профессиональные и общекультурные компетенции. При этом на занятиях наблюдается выявление многообразия точек зрения курсантов - участников диалога.

Тем самым осуществляется взаимообогащение: курсанты, обращаясь к практическому опыту преподавателя, а так же личному опыту друг друга, активно обсуждают в интерактивном режиме различные проблемы правоохранительной деятельности.

Эффективной формой интерактивного обучения является кейс-метод - метод коллективного анализа ситуаций. Мы активно применяем данный метод при изучении дисциплин по уголовному процессу. Нами собраны кейс – задания, которые курсанты с удовольствием решают, активно взаимодействуют с друг другом при выборе оптимального решения.

Не совсем ещё привычная для российского образования форма обучения - модерация - реализует основные идеи и принципы интерактивного обучения.

Модерация позволяет вовлечь курсантов в процесс выявления, осознания и анализа проблем, возникающих в профессиональной деятельности, взаимного поиска путей их разрешения, а также совместного обучения, обмена знаниями.

При этом в роли модератора выступает чаще всего сам преподаватель, предлагающий свои знания, умения и навыки в процессе групповой учебной деятельности [1].

Деятельность модератора реализуется путем тщательного планирования содержания и организации модерационного семинара или практического занятия.

Модератор создает неформальную рабочую обстановку, мобилизует знания курсантов, их креативность, обеспечивая включение каждого из курсантов в поиск и выбор решения.

В процессе модерационного занятия чередуются организационные формы (индивидуальная работа - парная работа - групповая работа - коллективная работа. При этом благодаря активной деятельности курсантов достигается высокая степень усвоения учебного материала и формирования профессиональных компетенций.

При помощи модерации преподаватель получает возможность выяснить различные мнения, социальные установки курсантов, понять, в какой степени они осознают свой выбор профессии, узнать, какие проблемы правоохранительной деятельности их интересуют. Курсанты, совместно с модератором-преподавателем осуществляют поиск путей решения выделенных проблем, проводят коллективное обсуждение, находят ответы на возникающие вопросы. тем самым создаются благоприятные условия для формирования профессионально – значимых личностных качеств курсантов, их мотивации, параллельно осуществляется воспитание будущих сотрудников системы МВД. [4; 6; 9].

Как отмечает Буткова Т.А. [1], положительный эффект на семинарских и практических занятиях достигается при совокупном применении различных интерактивных методов, в частности, кейс-метода и модерации. Письменное описание какой-либо конкретной реальной ситуации из правоохранительной практики рассматривается курсантом поэтапно, путем чередования модератором организационных форм. В первую очередь, курсант индивидуально осмысливает задание, содержащее, как правило, непредвиденную или еще не пережитую курсантом – будущим сотрудником ситуацию, самостоятельно моделирует варианты своих решений, используя накопленные знания, навыки и умения, примеряя на себя роли и руководителя, и рядового сотрудника. Далее модератор предлагает обсудить проблему в паре с другим курсантом, к примеру, соседом по парче. И, наконец, третий этап представляет собой коллективную работу - обсуждение каждой ситуации из практики уже всей группой.

Такой подход гарантирует создание соревновательной обстановки, новизны в межличностном общении, вырабатывание навыков прогнозирования и моделирования ситуаций, обсуждение возникших трудностей.

Семинарские занятия с использованием интерактивных методов обеспечивают высокий научно-практический уровень предлагаемого обучаемым материала и в то же время его доступность. Это способствует сплочению учебной группы, формирование взаимной поддержки курсантов, закладывает основы коллективизма.

Большую эффективность в процессе преподавания дисциплин по уголовному процессу показал «Мозговой штурм». Это метод организации совместной групповой и творческой работы в аудитории с целью повысить умственную активность участников и найти плодотворные идеи, конструктивные решения, решения сложных проблем или нестандартных ситуаций. Его целесообразно применять в самом начале решения проблемы или если этот процесс зашёл в тупик. При этом проблема формулируется в форме вопроса.

На первом этапе участники генерируют свои идеи и предложения. Например, на тему:

Как мог действовать преступник в данной ситуации?

Какие доказательства могут быть собраны в этом деле? и др.

Все предложения фиксируются (на доске). На втором этапе происходит активное обсуждение, осуществляется классификация и отбор наиболее перспективных предложений.

Метод проектов реализует дифференцированный, личностно-творческий и активно-действенный подходы в обучении. Проект может иметь исследовательский, поисковый, творческий (креативный), прогностический, аналитический и игровой характер. Основу проектного метода составляет ориентация на интересы и пожелания участников. С учётом того, что проект планируется и реализуется курсантами самостоятельно, этот метод обеспечивает наиболее благоприятные условия для активизации познавательной активности, ответственности, а так же будет способствовать формированию партнёрских отношений между исполнителями проекта и преподавателем. Примером проектного задания по уголовному праву может стать осуществление правовой или судебной экспертизы, подготовка ролевой игры, направленной на воссоздание работы, например. Следователя при осмотре места происшествия, организация судебных заседаний по определённым уголовным делам и др.

Ряд авторов [1; 2; 5 и др.] считают, что одним из перспективных направлений совершенствования форм проведения практических занятий с курсантами в вузах МВД России является микрогрупповая технология.

На практических занятиях преподаватель разбивает учебную группу на подгруппы и ставит перед ними определенные задачи. Обучаемые в составе подгрупп в течение указанного времени пытаются найти решения. Затем преподаватель просит представителя одной из подгрупп озвучить результаты работы. Задания для групп могут быть одинаковыми (в конце занятия участники групп сравнивают результаты выполнения задания, анализируют, определяют лучший вариант), задания могут быть выборочными (каждая группа выбирает задачи по своим интересам). В рамках группы распределяются роли: ведущего (фасилитатора), основных участников, наблюдателя (следит за временем, определенным для работы) и др. [2]. Например, в процессе групповых заданий по уголовному праву одна группа на примере конкретного преступления должна будет установить обстоятельства, смягчающие вину, а вторая - отягчающие вину подсудимого.

В ходе группового обсуждения вырабатываются принципы и способы эффективного взаимодействия, у молодых сотрудников формируется способность брать ответственность на себя, что, в свою очередь, ведет к развитию у обучаемых таких важных качеств личности сотрудника полиции, как решительность, оперативность, умение просчитывать степень риска, прогнозировать последствия своих действий.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, выделим основные требования к разработке дидактического обеспечения профессиональной подготовки курсантов системы МВД, способствующие активизации познавательной деятельности на занятиях:

- постоянное активное стимулирование курсантов к самоценной учебной деятельности обеспечивает ему возможность самообразования и самовыражения в процессе формирования профессиональных компетенций [5];
- учебный материал и характер его предъявления должны обеспечивать выявление содержания субъектного опыта обучающегося, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение материала преподавателем и в учебнике должно быть направлено не только на расширение объема знаний, структурирование и интегрирование предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого курсанта с целью его укоренения в культуре;
- в ходе обучения необходимо постоянно согласовывать опыт курсанта с научным содержанием сообщаемых знаний [5];
- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы курсант имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- при информировании курсантов о приемах выполнения учебных действий целесообразно выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной деятельности с учетом их функций в личностно-профессиональном развитии;
- учебный материал должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексии и оценку учения как субъектной деятельности.

Литература:

1. Буткова Т.А. Использование педагогических технологий в формировании профессиональных компетенций курсантов образовательных учреждений министерства внутренних дел Российской Федерации // *Философия права*. 2014. №3.
2. Ватунский А.А. Современные инновационные технологии в профессиональном образовании // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 4 (71). С. 225-226
3. Жадан В.Н. Опыт применения интерактивных и инновационных форм и методов обучения в преподавании юридических дисциплин // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24)
4. Калекин А.А. К вопросу об активизации патриотического воспитания курсантов военного вуза на основе культурологического подхода // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 5 (72). С. 110-112
5. Левитан К.М. Юридическая педагогика: учебник / К. М. Левитан. — М.: Норма, 2008. - 432 с.
6. Медведицкова Л.В. Профессионально-значимые качества следователя: структура и содержание // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 3 (70). С. 56-57.
7. Седых Т.В. Применение интерактивных методов в процессе преподавания дисциплин по уголовному процессу // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 5 (72). С. 304-306
8. Сорокопуд Ю.В. Дидактические возможности инновационных технологий в формировании управленческих компетенций будущих предпринимателей // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 2 (69). С. 364-365.
9. Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание правового нигилизма и возможности его профилактики // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 5 (72). С. 306-307.
10. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов, 2009.
11. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Влияние экстремальных ситуаций на личность и деятельность сотрудников ОВД // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 1 (68). С. 323-324.

УДК 378

**кандидат социологических наук, доцент, начальник
кафедры общеправовых дисциплин Устинова Лариса Геннадьевна**
ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел
Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь);
**кандидат философских наук, доцент, доцент
кафедры общеправовых дисциплин Султанова Милада Викторовна**
ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел
Российской Федерации» Ставропольский филиал (г. Ставрополь)

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С
КОЛЛЕКТИВОМ СОТРУДНИКОВ ОВД**

Аннотация. В статье показана необходимость организации педагогического мониторинга и воспитательной работы с коллективом сотрудников ОВД, в соответствии с полученными данным в результате мониторинга. авторы приводят общие подходы, методы работы с сотрудниками ОВД. В статье показано, что в современных условиях руководителю подразделений необходимо проводить комплексную работу с сотрудниками, совмещая педагогические и психологические методы работы, а также используя взаимодействие с другими службами, ответственными за физическое и психическое здоровье сотрудников.

Ключевые слова: сотрудники ОВД, руководители подразделений ОВД, воспитательная работа, коллектив, самоуправление.

Annotation. The article shows the need for the organization of pedagogical monitoring and educational work with a team of police officers, in accordance with the data obtained as a result of monitoring. the authors give General approaches, methods of work with the police officers. In the article it is shown that in modern conditions the head of divisions needs to carry out complex work with employees, combining pedagogical and psychological methods of work, and also using interaction with other services responsible for physical and mental health of employees.

Keyword: Police officers, heads of internal Affairs units, educational work, team, self-government.

Введение. В условиях современной экономической, правовой, социальной, психологической действительности воспитательно-управленческая деятельность все в большей мере становится фактором повышения эффективности работы ОВД. Современные условия требуют новых подходов к воспитанию сотрудников ОВД. Основными из них являются: повышение психолого-педагогической составляющей в деятельности и подготовке руководителей ОВД; разработка концептуальных и технологических основ воспитания личного состава ОВД в современный период.

Одной из основных целей воспитательной работы с сотрудниками ОВД является – формирование профессионально подготовленной, морально и психологически устойчивой личности сотрудника. При этом персональная ответственность за организацию и проведение воспитательной работы возлагается на начальников органов внутренних дел, их заместителей по кадровой и воспитательной работе.

Изложение основного материала статьи. Как показывает анализ материалов печати последних лет, а так же результатов проведенных исследований [2; 8 и др.], негативное влияние на совершенствование деятельности органов внутренних дел оказывают недостатки воспитания личного состава. По свидетельству учёных, практиков, не смотря на постоянно проводимую воспитательную работу со сотрудниками ОВД, уровень профессиональной воспитанности личного состава пока не удовлетворяет тем требованиям, которые предъявляются сотрудниками со стороны граждан, общества в целом, государства. Так, состояние служебной дисциплины всё ещё не соответствует предъявляемым требованиям; у многих сотрудников отсутствует стремление к повышению профессионального мастерства и мотивация как можно лучше выполнять свои профессиональные обязанности.

Многими исследователями [7; 9; и др.] выделяются следующие причины недостаточной эффективности воспитательной работы в органах внутренних дел:

- недостаточный учет человеческого фактора при решении оперативно-служебных задач;
- низкий уровень психолого-педагогической подготовки руководителей;
- отсутствие целенаправленной работы по использованию потенциала педагогики в деятельности органов внутренних дел (ОВД) и др.

При организации и проведении воспитательной работы в коллективе руководители должны использовать свой авторитет и силу влияния на сотрудников.

В целом, воспитательная работа с сотрудниками ОВД должна способствовать:

- реализации принципа социальной справедливости и правозащитной деятельности в коллективах;
- закреплению молодых сотрудников на службе и уменьшению общей текучести кадров;
- укреплению здорового морально-психологического климата в коллективе;
- профилактике и конструктивному разрешению конфликтов;
- постоянному использованию боевых, служебных, спортивных традиций и обычаев коллектива, приобщение к ним молодых, вновь прибывших сотрудников;
- укреплению служебной дисциплины и профилактике нарушений законности и др. [2].

В последнее время, в связи с участвовавшими случаями нарушения служебной дисциплины, для своевременного выявления таких сотрудников и организации работы с ними, руководители подразделений ОВД, совместно с психологами, должны регулярно проводить психолого – педагогический мониторинг коллектива. Это связано с тем, что выявленные проблемы в коллективе не могут решены только педагогическими методами и требуют комплексного подхода, слаженной работы как руководителей подразделений, так и психологов.

В менеджменте мониторинг – это универсальный тип деятельности, который требует специфических навыков, и профессионализма. Но, прежде всего, он требует культуры сбора информации. Поэтому мониторинг нередко называют специфической информационной технологией.

Психолого-педагогический мониторинг в органах ОВД – это сложный процесс, включающий в себя систему взаимосвязанных специфических видов деятельности, носителями которых являются разные участники, выполняющие различные функции, необходимые для оперативного отслеживания результатов педагогических воздействий и среды на функционирование сотрудников в условиях выполнения ими профессиональной деятельности.

В Приказе МВД России 6. «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации» [6] вводится понятие «сотрудники, нуждающиеся в повышенном психолого-педагогическом внимании». В этом приказе предписано проводить психолого - педагогическую работу с сотрудниками, нуждающимися в повышенном внимании, в первоочередном порядке.

Сотрудники, нуждающиеся в повышенном психолого-педагогическом внимании – это сотрудники, у которых личностные и функциональные особенности определяют повышенную вероятность возникновения состояний дезадаптации, способствующих развитию нервно-психических и психосоматических заболеваний, асоциального (делинквентного) поведения, аутоагрессии, приводящих к снижению эффективности и надежности профессиональной деятельности [12].

К таким сотрудникам относятся следующие категории:

- имеющие низкие адаптационные способности к условиям оперативно-служебной (учебной) деятельности, а так же признаки нервно-психической неустойчивости;
- имеющие низкий социометрический статус, находящиеся в неудовлетворительном морально-психологическом состоянии, вызванными разными причинами, как касающиеся службы, так и личными;
- допустившие грубые нарушения служебной дисциплины или неоднократные нарушения служебной дисциплины при наличии у них дисциплинарного взыскания;
- склонные к аддиктивному поведению и др. категории [12].

Психолого – педагогический мониторинг основывается на следующих основных критериях:

Таблица 1

Основные критерии психолого – педагогического мониторинга для выявления лиц, нуждающихся в особом психолого-педагогическом внимании со стороны руководителей подразделений и психологической службы

№	Критерий	Его содержание
1.	Диагностический критерий	Основывается на результатах психодиагностических обследований при мониторинге оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции
2.	Поведенческий критерий	выявляет признаки нарушения служебной дисциплины, аддитивного поведения сотрудников
3.	Ситуационный критерий	оценивает проблемные, кризисные жизненные обстоятельства, складывающиеся у сотрудника

На основе анализа психолого – педагогической литературы [12], личного опыта, выделим ведущие направления работы руководителя с сотрудниками ОВД, которые нуждаются в повышенном психолого-педагогическом внимании (табл. 2):

Таблица 2

Ведущие направления работы руководителя с сотрудниками ОВД, которые нуждаются в повышенном психолого-педагогическом внимании

№	Направление	Его содержание
1.	Индивидуальная психологическая работа с сотрудником	• динамическое психологическое наблюдение и анализ результатов служебной деятельности, изучение характерологических особенностей и диагностику психоэмоционального состояния сотрудника; • индивидуальные психологические консультации; коррекцию психического состояния сотрудника (при необходимости); • взаимодействие с руководителями, сотрудниками подразделений психологического обеспечения и др. службами.
2.	Работа со служебным коллективом, в котором проходит службу сотрудник	• изучение социально-психологического климата в подразделении, совместимости сотрудников в служебных подразделениях (нарядах, дежурных сменах и пр.); • мероприятия по сплочению коллектива (психологические тренинги, совместный досуг и др.); • разработка рекомендаций, обеспечивающих организацию мероприятий, необходимых для улучшения социально-психологической адаптации сотрудников; • психологическое консультирование руководителей.

Как видно, кроме индивидуальной воспитательной работы с сотрудником, необходима организация с коллективом в целом. Рассмотрим основные подходы к организации эффективной работы.

На первом и последующих этапах работа с персоналом должна предусматривать создание актива и работу с ним. Наблюдая за действиями и поведением членов коллектива, руководитель подмечает наиболее добросовестных и морально устойчивых сотрудников со сформированной оптимальной для службы профессиональной направленностью. Таким образом руководитель собирает активистов для совместных обсуждений разных проблем улучшения жизни и деятельности коллектива. Одновременно проявляется забота о постепенном расширении актива, включении в его состав и других членов, у которых (по итогам наблюдений) так же сформирована необходимая профессиональная позиция, основанная на высоких моральных устоях сотрудника и сформированными необходимыми для службы профессионально – значимые качества [2].

Таким образом постепенно создается демократическая структура самоуправления в коллективе в виде ряда общественных групп, комиссий, клубов, секций. По возможности в состав таких микрогрупп включаются почти все члены коллектива. При организации органов самоуправления (общественных формирований) важно удачно подобрать старших групп (чаще всего из актива и лиц, обладающих организаторскими и иными положительными качествами). Наставники, активисты прикрепляются к отстающим для оказания им помощи.

В системе работы с коллективом постоянно проводится работа по совершенствованию всех факторов, влияющих на настроения персонала. Значительный педагогический потенциал такого совершенствования содержат групповые формы работы: собрания, совещания, подведение итогов — общих и по структурным подразделениям, разборы событий, происшедших внутри и вне коллектива, встречи с интересными людьми и др.

Как отмечают современные ученые – практики [2; 9-12 и др.], важно не обилие мероприятий, а продуманная педагогическая проработка их проведения и подготовки:

- выяснение руководителем педагогических возможностей каждой формы работы с коллективом, определение степени их эффективности;
- осознание руководителем, организатором педагогического результата, достижению которого должны быть подчинены вся подготовка и проведение намеченной системы мероприятий;
- включение в подготовку мероприятий тех сотрудников, которые могли бы оказать реальную помощь советом и делом, привлечь других, обеспечить рекламу, подогреть интерес в коллективе к предстоящему мероприятию;
- подбор и подготовка ответственных исполнителей мероприятий;
- обоснованный выбор времени и места проведения мероприятий, их педагогической целесообразности [2].

Выводы. Как отмечает в своём исследовании А.В. Толкачев [8], с чьим мнением мы солидарны, современная система воспитания и профессиональной подготовки сотрудников ОВД должна выполнять стоящие перед ней задачи, учитывая следующие обстоятельства:

- изменения психолого-педагогической установки руководителей на объекты воспитательных воздействий;
- понимания сущности управленческой деятельности как создания психолого-педагогических условий для развития и самосовершенствования личности сотрудников;
- учета влияния общественного мнения населения, роли коллективов сотрудников, передового педагогического опыта, накопленного в органах внутренних дел и перенесённого из социально-педагогической практики.

Воспитание сотрудников органов внутренних дел должно проводиться на основе выявления и учета уровня воспитанности, личностного развития, психологической подготовки, индивидуальных и групповых психолого-педагогических особенностей сотрудников ОВД в целях повышения эффективности профессиональной подготовленности кадров ОВД. При этом для организации работы с личным составом необходимо использовать самые современные инновационные технологии [1; 3; 4], которые успешно зарекомендовали себя как при работе с сотрудниками ОВД, так и при обучении и воспитании слушателей различных возрастов.

Литература:

1. Ватунский А.А. Современные инновационные технологии в профессиональном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 225-226
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: Учебник / Под общ. ред. докт. педаг. наук, докт. юрид. наук, проф. В.Я. Кикотя. — М.: ЦОКР МВД РФ, 2009.
3. Егоров М.А. Педагогические условия развития патриотизма сотрудников пограничных органов на основе совершенствования критического мышления // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 28-30.
4. Егоров М.А., Томилин А.Н. Особенности моделирования процесса развития патриотизма личности на основе совершенствования критического мышления // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 366-368.
5. Организация работы с личным составом органов внутренних дел: учебное пособие / А.А. Алексеев и др. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2018.
6. «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации» ПРИКАЗ от 2 сентября 2013 года N 660
7. Медведицкова Л.В. Формирование благоприятного психологического климата в подразделениях ОВД как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 307-308.
8. Толкачев А.В. Теория и практика воспитания сотрудников органов внутренних дел: автореф. ...д-ра пед. наук - Москва, 2002
9. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Влияние экстремальных ситуаций на личность и деятельность сотрудников ОВД // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 323-324.
10. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Личная профессиональная безопасность сотрудников ОВД: структура и содержание // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 437-438.
11. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Основные подходы к реализации педагогической требовательности руководителем ОВД // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 132-134.

12. Шаповал В.А., Кобозев И.Ю., Золотенко В.А. Психологическая работа с личным составом органов внутренних дел. Организация психологической службы в органах внутренних дел: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2016.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Ушницкая Оксана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОГРАММА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ СТЕРТОЙ ФОРМЫ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлена программа использования биоэнергопластики для коррекции стертой формы дизартрии у дошкольников. Изучены возможности и принципы использования биоэнергопластики совместно с артикуляционной гимнастикой. На основе анализа теоретических источников составлена и апробирована поэтапная программа коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии, проанализированы полученные результаты.

Ключевые слова: биоэнергопластика, артикуляционная гимнастика, дизартрия, коррекция звукопроизношения, артикуляционный аппарат.

Annotation. The article presents a program of using bioenergoplastics for correction of the erased form of dysarthria in preschool children. The possibilities and principles of using bioenergoplastics in conjunction with articulation gymnastics were studied. Based on the analysis of theoretical sources, a phased program for correcting sound pronunciation in older preschool children with an erased form of dysarthria was compiled and tested, and the results obtained were analyzed.

Keywords: bioenergoplastyc, articulatory gymnastics, dysarthria, sound pronunciation correction, articulatory apparatus.

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем является увеличение числа детей с речевой патологией. В соответствии с многочисленными исследованиями в данной сфере, с каждым годом возрастает количество детей с дизартрией, часто в массовых группах дошкольных образовательных учреждений можно наблюдать детей со смазанным, нечетким звукопроизношением, со стертой формой дизартрии. Коррекционно-логопедическая работа с дошкольниками со стертой формой дизартрии основана на достаточном знании структуры речевого дефекта, механизмов нарушения артикуляционной и общей моторики, при учете личностных качеств ребенка.

Для достижения положительных результатов коррекции стертой формы дизартрии необходимо соблюдение следующих принципов: взаимосвязанного и поэтапного формирования всех компонентов речевой деятельности ребенка; проведение системного анализа речевого дефекта; регуляции психической деятельности дошкольников посредством развития у них обобщающей и коммуникативной функций речи [7].

В ходе целенаправленных и зачастую длительных занятий осуществляется постепенная нормализация моторики артикуляционного аппарата у дошкольников со стертой формой дизартрии, формирование навыка произвольного переключения подвижных органов артикуляции с одного движения на другое в различном темпе, преодоление нечеткости, смазанности и нарушенного темпа речи.

Изложение основного материала статьи. Звукопроизношение у дошкольников со стертой формой дизартрии существенно отличается от их нормально развивающихся сверстников. Речевое дыхание характеризуется слабостью дыхательной мускулатуры, низким объемом легких. Дыхательная недостаточность проявляется в основном в неправильном типе дыхания (в основном ключичное или грудное) с резким поднятием плеч и коротком речевом выдохе. Часто дети с дизартрией в ходе речевого высказывания не могут рационально расходовать воздух, почти перед каждым словом делают новый вдох. Речь носит монотонный характер, с «придыханием». Отмечается «носовой» характер оттенков речи, нарушения темпа речи, модулированности [1].

Артикуляционная моторика у дошкольников со стертой формой дизартрии нарушена по такому же принципу, что и общая. Нарушения фиксируются при удержании детьми статической позы: отмечаются тремор, чрезмерная саливация, нарушения дыхания, девиация (отклонение от вертикальной оси) подбородка, губ, языка, дисфункции вегетативной нервной системы - покраснение или побледнение кожных покровов, потливость и др.

Известно, что правильное и четкое произношение звуков обеспечивается хорошей подвижностью и взаимосвязанной работой артикуляционного аппарата. Выработать согласованные и точные движения органов артикуляции помогают не только занятия артикуляционной гимнастики в ее традиционной форме, но и различные нетрадиционные методы. Для большей эффективности при подготовке артикуляционного аппарата к постановке звуков, в последнее время все большую популярность набирает метод биоэнергопластики, который основан на совместном действии языка и рук [9].

Термин «биоэнергопластика» состоит из двух составляющих: биоэнергия и пластика. Биоэнергия находится непосредственно внутри человека, пластика в данном случае подразумевает раскрепощенные, плавные движения рук и всего тела, что и составляет основу метода биоэнергопластики. Для коррекции звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии наиболее эффективным является сочетание элементов биоэнергопластики (в данном случае движений кистей рук) с движениями органов артикуляции. Во время выполнения артикуляционного упражнения рука показывает положение, которое в это время занимает язык, губы или нижняя челюсть. Артикуляционная гимнастика с элементами

биоэнергопластики значительно повышает мотивацию ребенка к выполнению упражнений, повышает эмоциональный фон самого занятия, формирует у дошкольников устойчивое внимание [2].

В своих исследованиях И.Ю. Зайцева рассматривает три основных этапа работы с применением биоэнергопластики:

1. Диагностический этап (осуществляется сбор анамнеза, обследование состояния артикуляционной, мелкой и общей моторики).
2. Мотивационный (создание специального рабочего настроения с помощью специальных упражнений).
3. Основной этап (постановка артикуляционной моторики с последующим подключением ведущей руки. Далее вводится в работу и вторая рука) [6].

В свою очередь Р.Г. Бушлякова отмечает следующие особенности коррекции дизартрии с применением биоэнергопластики:

1. Первичное знакомство с артикуляционным упражнением по стандартной методике, выполнение его перед зеркалом без участия руки. Логопед, показывающий упражнение, помогает одной рукой.
2. Постепенно вводится в работу ведущая рука.
3. Добиваться плавности движения кисти руки, без рывков.
4. Далее в работу вводится другая рука. Ребенок учится удерживать артикуляционную позу, при этом выполняя движения обеими руками, которые в свою очередь имитируют движения артикуляционного аппарата.
5. Для повышения мотивации и заинтересованности ребенка в выполнении упражнения используются музыкальное сопровождение, стихи, игры [2].

Необходимо отметить, что в коррекционной работе с использованием биоэнергопластики важную роль играет развитие у дошкольников с дизартрией кинестетических ощущений органов артикуляции, позволяющих почувствовать положение при произношении звуков губ, челюстей, языка, направленность выдоха. Их взаимосвязь обусловлена осязательными ощущениями, что имеет важнейшее значение на начальных этапах постановки звуков, когда у ребенка еще не сформирована слуховая дифференциация [4].

Использование данного метода коррекции звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии, помогает детям:

- значительно обогатить лексику и улучшить свое произношение;
- подготовить руку к письму, что очень важно для детей подготовительных групп детского сада;
- предотвратить появление невроза или судорог руки при письме, очень распространенного среди младших школьников;
- развивать терпение, внимание, самодисциплину, т.е. умение сдерживаться в тех ситуациях, когда это необходимо;
- проявлять фантазию и творческие способности;
- в игровой форме освоить различные геометрические фигуры на плоскости и в пространстве;
- научиться управлять своим телом, что будет способствовать предотвращению неврозов;
- научиться понимать друг друга без слов, понять возможности несловесного общения [2].

В рамках заявленной темы нами была разработана и апробирована программа коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии с использованием биоэнергопластики. В программе приняли участие 210 дошкольников в возрасте 6-7 лет со стертой формой дизартрии. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 33 «Золотая рыбка» г. Кстово Нижегородской области. Коррекционная программа проводилась с октября 2018 по май 2019 г.г. два раза в неделю. Всего было проведено 30 занятий.

Коррекционная программа с использованием метода биоэнергопластики была разделена на несколько этапов. При выделении этапов, были учтены следующие факторы:

- особенности звукопроизношения у старших дошкольников со стертой формой дизартрии в онтогенезе, в частности, их связь с двигательным праксисом;
- результаты проведенного диагностического исследования на констатирующем этапе, выявившие индивидуальные особенности речевого развития каждого ребенка.

В разработанной программе мы соединили традиционную артикуляционную гимнастику, сказкотерапию, пальчиковые игры. Программа была построена по принципу от простого к сложному, с обязательным соблюдением последовательности и систематичности занятий.

На первом или подготовительном этапе мы познакомили дошкольников с органами артикуляции, вводили упражнения для языка, губ и нижней челюсти сначала по традиционной методике, с использованием зеркала, логопед помогал ребенку движением ведущей руки, сопровождая счетом. Таким образом, дошкольники усваивают и запоминают движение руки, при этом свои руки не используют при выполнении упражнений.

На втором этапе мы ввели динамические упражнения, целью которых было развитие у детей навыка плавного перехода с одного артикуляторного движения на другое, а также с помощью согласованных движений рук и артикуляционного аппарата формирование связей между полушариями мозга. Кроме того, в задачи второго этапа входило: развитие мелкой моторики пальцев, координации движений кистей рук, точности и плавности движений губ и языка; а также умения работать по словесным инструкциям логопеда и по образцу. Обязательное условие - движения кистей рук должны быть свободными, плавными, необходимо следить за тем, чтобы ребенок не напрягал руку в кисти [8].

Основные виды заданий, которые были использованы на данном этапе программы: артикуляционная и дыхательная гимнастика, упражнения на релаксацию и постановку дыхания, музыкальные паузы. Почти во всех упражнениях акцент делался на движения рук. Начиная с постановки звукопроизношения, использовали жесты, речь соединяли с движением.

На третьем этапе занятий использовались упражнения сопряженной гимнастики, главной особенностью которой являются разнонаправленные движения для формирования у детей координации противоположных движений. На данном этапе вводится в работу вторая рука ребенка для выполнения заданий на артикуляцию, при этом логопед также, как и ранее, сопровождал показ упражнений движениями руки.

При выполнении указанных движений происходит возбуждение гибательных мышц при одновременном торможении разгибателей, что обеспечивает синхронность работы больших полушарий, улучшает компенсаторные функции головного мозга, помогая тем самым устранять речевые дефекты. В данной связи, движения артикуляционного аппарата и пальцев рук разучивались с дошкольниками по

отдельности. Кроме развития связей между большими полушариями посредством согласования движений кистей и пальцев рук и артикуляционного аппарата, на данном этапе проводились упражнения по формированию навыка плавного переключения с одного артикуляторного движения на другое.

На четвертом этапе вводились в работу обе руки. Дошкольники выполняли артикуляционное упражнение и одновременно с этим, движением обеих рук повторяли движения органов речевого аппарата. На данном этапе логопед также, как и на предыдущих, сопровождает показ упражнения движением рук. На данном этапе основная работа направлена на нормализацию плавности, ритма и темпа речи, на выработку правильного речевого вдоха и плавного выдоха, на развитие умения согласованности речи с движением пальцев кисти ведущей руки.

На заключительном этапе, когда дошкольники в полном объеме усвоили все упражнения, в занятия включались сказки, стихи. Логопед читает сказку, а дети самостоятельно выполняют артикуляционные упражнения, сопровождая их движениями рук.

В ходе разработки коррекционной программы, мы руководствовались следующими основными правилами:

- на первом этапе обучения используются движения сначала одной кисти ведущей руки, только затем постепенно подключается другая рука;
- для формирования у детей чувства ритма и темпа выполнения упражнений использовался счет от одного до десяти, отстукивание ритма;
- при выполнении упражнений следить за синхронностью движений артикуляционного аппарата и кистей рук;
- обязательное сохранение плавности движения кистей рук, руки должны быть свободными и раскрепощенными;
- упражнения необходимо проводить эмоционально, в игровой форме, можно объединить несложным сюжетом; можно использовать игровые атрибуты для пальчиков: шляпки, варежки, юбочки, фигурки пальчикового театра;
- начинать следует с упражнения развивающего челюстные мышцы, важно научить ребёнка широко открывать рот, так как умение ими управлять - залог произнесения многих звуков и общей выносливости;
- темп выполнения, в начале разучивания упражнений должен быть медленный, затем постепенно ускоряться.

После проведения коррекционной программы мы провели повторную диагностику звукопроизношения у старших дошкольников со стертой формой дизартрии. В результате были получены следующие данные: состояние общей моторики значительно улучшилось в сравнении с констатирующим этапом (высокий уровень показали 40% испытуемых, средний – также 40%, низкий – 20%). Для сравнения – на этапе констатации высокий уровень развития общей моторики показали только 20% дошкольников, у 50% был выявлен низкий уровень. Результаты исследования динамического праксиса также выявили положительные изменения: высокий уровень выявлен у половины от общего числа испытуемых, средний – у 30%, низкий уровень показали 20% дошкольников (на этапе констатации низкий уровень был выявлен у половины детей из группы). Наиболее заметные результаты выявлены в отношении развития артикуляционной моторики. Высокий уровень показали 40% детей (на этапе констатации высокий уровень не был выявлен), средний – 30%, низкий – 30% испытуемых. Намного меньше было зафиксировано пропусков звуков, замен, персевераций, существенно повысился уровень развития динамического праксиса. Наибольшая положительная динамика было выявлена по таким показателям, как: уровень сформированности артикуляционной моторики и согласованной деятельности рук.

Выводы. Таким образом, использование метода биоэнергопластики для формирования звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии совместно с артикуляционной гимнастикой способствует привлечению интереса детей к коррекционному процессу, что существенно увеличивает эффективность занятий, способствует развитию общей и мелкой моторики, органов артикуляции, совершенствует координацию движений, развивает основные психические функции – мышление, внимание, память и восприятие. Выполнение элементов артикуляционной гимнастики одновременно языком и руками требует от детей максимальной концентрации слухового и зрительного внимания, сформированной пространственной ориентировки, мелкой моторики пальцев рук, точных движений кистями рук совместно с органами артикуляционного аппарата. Использование игрового подхода к проведению занятий, создание положительной эмоциональной атмосферы, развивают и укрепляют мышцы артикуляционного аппарата, что значительно облегчает постановку и введение звуков в речь.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. Пособие для студентов вузов. – М.: АСТ: Астрель: храниль, 2006. – 320 с.
2. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой / под общ. ред. Л.С. Вакуленко. - СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.
3. Гуцу, Е.Г., Няголова, М.Б. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. 2017. № 2
4. Ерошкина С.Т. Пальчиковый игротренинг. // Логопед. - 2007. № 4.
5. Жулина Е.В. Соловьева Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 79-82.
6. Зайцева И.Ю. Влияние занятий биоэнергопластики на речевое развитие дошкольников. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/103050>
7. Зайцева Л.А., Зайцев И.С., Леваш С.Ф., Ясова И.Н. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: Учеб.-метод. пособие. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 74 с.
8. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения. - М.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ И Д», 2014.
9. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: диссертация ... канд. пед. наук / Л.В. Лопатина, СПб., 2005. – 223 с.

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Фалетрова Ольга Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

магистрант Кузина Заряна Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ

Аннотация. Авторы представляют результаты исследования по коррекции нарушений устной речи – дислалии. Предложены педагогические условия по коррекции дислалии, в том числе учёт механизма и структуры речевого нарушения; развитие координации между слуховыми и речевыми анализаторами через формирование речевого дыхания и регуляцию темпа речи; развитие общей моторики. Средства логоритмики включили в себя элементы дыхательной гимнастики, артикуляционную гимнастику, фонопедические упражнения, чистоговорки, пальчиковую гимнастику, инструментальное музицирование т.д.

Ключевые слова: логоритмика, речевые нарушения, дислалия, координационно-двигательные, фонопедические упражнения, артикуляционная гимнастика.

Annotation. The authors present the results of a study on the correction of speech disorders - dyslalia. The pedagogical conditions for the correction of dyslalia are presented, including taking into account the mechanism and structure of speech impairment; development of coordination between auditory and speech analyzers through the formation of speech breathing and the regulation of the rate of speech; development of general motility. Log rhythmic tools included elements of breathing gymnastics, articulatory gymnastics, phonopedic exercises, pure tongue-telling, finger gymnastics, instrumental music making, etc.

Keywords: logo rhythmic, speech disorders, dyslalia, coordination-motor, phonopedic exercises, articulation gymnastics.

Исследование выполнено при поддержке задания № 25.8407.2017/8.9 на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

Введение. Полноценная речь - необходимое условие успешного обучения в школе и социализации. Ребенок должен уметь воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи, грамотно выражать свои мысли и обладать речевой культурой. Формирование навыков грамотной речи школьников неотделимо от их речевого развития. По мнению Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской «нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности» [9, с. 22]. На сегодня существуют две классификации нарушения речи: с позиций этиопатогенеза и с позиций расстройства психофизической организации речевой деятельности (клинико-педагогическая классификация и, соответственно, психолого-педагогическая классификация). Клинико-педагогическая классификация включает в себя нарушения письменной речи (дислексию/алексию, дисграфию/аграфию) и нарушения устной речи, которые делятся на расстройства фонационного (внешнего) оформления речи (дислалию, дизартрию, ринолалию, брадилалию, тахилалию, заикание, нарушения голоса) и расстройства структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания (алалию и афазию).

Несовершенства в произношении звуков могут быть обусловлены возрастными особенностями ребенка, но в силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта. Число учащихся с нарушениями развития речи в последнее время постоянно увеличивается, что обуславливает поиск новых средств коррекции речевых нарушений у школьников.

В коррекции речевых нарушений широко используется логоритмика - наука, основанная на связи слова движения и музыки (В.А. Гринер, Н.А. Власова, Ю.А. Флоренская, Г.А. Волкова, М.Ю. Картушина). Таким образом, учитывая высокий уровень речевых нарушений у современных школьников, актуальность проблемы не вызывает сомнения.

Цель статьи – обосновать педагогические условия коррекции речевых нарушений и доказать эффективность музыкальных логоритмических средств по коррекции речевых нарушений у младших школьников. Мы считаем, что коррекция речевых нарушений у младших школьников будет проходить более успешно, если использовать систему постепенно усложняющихся музыкально-ритмических, логоритмических, координационно-двигательных упражнений наряду с музыкальной артикуляционной гимнастикой и фонопедическими упражнениями; способствовать развитию координации между слуховыми и речевыми анализаторами; формировать речевое дыхание в соответствии с регуляцией темпа речи.

Изложение основного материала статьи. Логоритмика (логопедическая ритмика) - одна из форм активной терапии, основанной на связи слова, музыки и движения, направленная на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач. Логоритмика развивается на стыке научных областей, в том числе психолингвистики, физиологии, психологии, педагогики, музыкальной педагогики, музыковедения и др. (Власова Н.А., Волкова Г.А., Гринер В.А., Кольцова М.М., Орф К., Павлов И.П., Сеченов И.М., Флоренская Ю.А., Хомская Е.Д. и др.).

И.П. Павлов и И.М. Сеченов отмечали связь речи с телесными ощущениями. «Мне даже кажется, что я никогда не думаю прямо словом, а всегда мышечными ощущениями» [6, с. 87]. Е.Д. Хомская подчеркивала роль речи в процессе формирования высших психических функций «... речь является центральным по своей значимости «психологическим орудием», опосредующим психические функции ... происходит их «оречевление» (по выражению Л. С. Выготского) [9, с. 159].

М.М. Кольцова отмечает связь развития мелкой моторики пальцев рук с становлением детской речи «... отнести кисть руки к речевому аппарату, а двигательную проекционную область кисти руки считать еще одной речевой областью мозга» [4, с. 104]. М.О. Гуревич, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия отмечали связь

характера выразительности движений с интонационной выразительностью речи, подчеркивали тесную функциональную связь между речевой функцией (ее двигательным, исполнительным компонентом) и общей двигательной системой организма.

По мнению М.С. Кагана, ценность акустических, семиотических, эстетических, художественных особенностей природы звука принята музыкой. Звук воплощает то, «что длится и изменяется, а не пребывает, сохраняется в неизменности» [5, с. 17]. Речь имеет схожие с музыкой звуковые и выразительные характеристики: «темп, силу звука (динамику), ритм, интонационные оттенки, тембр... уникальность музыки как вида искусства заключается в близости речи и музыки» [8, с. 106].

Эмиль Жак-Далькроз утверждал, что без телесных ощущений ритма, не может быть воспринят ритм музыкальный: «ритм в музыке и ритм в пластике соединены между собою теснейшими узами. У них одна общая основа – движение» [3 с. 112]. Суть концепции музыкально-ритмического воспитания К. Орфа заключается в максимальном развитии активности детей через музыку и танец: «... метрическая пульсация, с которой связаны движения, вызывает у ребенка согласованную реакцию всего организма» [6, с. 57]. Эмоциональная окрашенность движений вследствие восприятия музыки придает им энергию или мягкость, больший размах или сдержанность, а создание с помощью музыки и движений определенных образов способствует развитию мимики, пантомимики и координации движений.

Таким образом, логопедическая ритмика, включая в себя двигательную и музыкальную основу, помогает разрушить «почву», на которой возникло речевое расстройство, содействует нормализации речи и общедвигательной функции, способствуют развитию координации между слуховыми и речевыми анализаторами, формируют речевое дыхание в соответствии с регуляцией темпа речи. К средствам музыкальной логопедической ритмики мы относим координационно-двигательные и фонетические упражнения, музыкально-артикуляционную гимнастику.

В 2017-2019 г. было организовано исследование по теме: «Коррекция речевых нарушений у младших школьников средствами логоритмики на уроках музыки». Экспериментальной базой стало муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №8» г. Ярославль. Совокупная выборка включает 46 школьников - ученики начальной школы (7-8 лет). В качестве речевого нарушения нами была рассмотрена дислалия (дефекты звукопроизношения). Для диагностики дислалии использовалась методика психолого-логопедического обследования детей, автор Волкова Г.А. Диагностика включила в себя обследование состояния звукопроизношения, фонематического восприятия, мимической мускулатуры и артикуляционной моторики. Обработка результатов исследования проводилась с использованием непараметрического статистического теста (Т-критерий Вилкоксона).

После обработки первого констатирующего замера были получены следующие данные: у 18 % наблюдается мономорфная форма дислалии, которая характеризуется нарушением звуковоспроизведения одного или нескольких схожих между собой звуков, артикуляционная моторика определяется слабым тонусом, ограниченным объемом движений, способность к переключению снижена. У 15% школьников отмечается снижение фонематического восприятия. При этом состояние мимической мускулатуры у всех детей в норме.

С учетом полученных результатов были разработаны педагогические условия и отобраны логоритмические средства, направленные на коррекцию речевого нарушения. Педагогическими условиями явились 1) учёт механизма и структуры речевого нарушения; 2) развитие координации между слуховыми и речевыми анализаторами через формирование речевого дыхания и регуляцию темпа речи; 3) развитие общей моторики средствами музыки.

Средства логоритмики включили в себя пластические и ритмические игры, элементы дыхательной гимнастики, музыкальную артикуляционную гимнастику, фонетические упражнения, чистоговорки, пальчиковую гимнастику, ритмизацию на музыкальных инструментах и т.д. Отметим важность соблюдения этапности работы, которая заключается в постепенном усложнении музыкально-ритмических, логоритмических, координационно-двигательных упражнений.

Представим используемые логоритмические средства с точки зрения планируемых результатов деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Логоритмические средства для коррекции речевых нарушений

№	Элемент логоритмики	Планируемый результат
1	Пальчиковая гимнастика, песни и стихи, сопровождаемые движением рук	Развитие мелкой моторики, плавности и выразительности речи
2	Ритмизация, инструментальное музицирование	Развитие речи, внимания, развитие чувства ритма
3	Артикуляционная гимнастика	Укрепление артикуляционного аппарата
4	Чистоговорки и фонетические упражнения	Коррекция звукопроизношения, развитие навыков речевого дыхания
5	Упражнения на развитие мимических мышц. Коммуникативные игры и танцы	Развитие ассоциативно-образного мышления, расширение спектра невербальных средств общения
6	Упражнения на развитие общей моторики, пластические импровизации и этюды	Развитие двигательной системы организма
7	Упражнение на развитие словотворчества	Расширение активного запаса

Разработана программа по коррекции выявленных речевых нарушений, основной принцип которой - тесная связь движения, музыки и речевого материала. Виды деятельности включили в себя движение под музыку, пение, ритмизацию и инструментальное музицирование.

Рассмотрим каждый вид деятельности с точки зрения логоритмической направленности. Движение под музыку является одним из основных видов деятельности, так как в основе его лежит связь двигательных и речевых анализаторов. При этом особое значение придается музыкально-ритмическому сопровождению.

Ритм и темп музыки регулируют, «организуют» движение и дают ребенку пространственные представления. Движения под музыку не являются самоцелью, они «сопровождают произнесение звуков и слогов на занятиях фонетической ритмики, характеризуются тремя основными элементами: напряженностью, интенсивностью, временем» [1, с. 7]. Особенно полезны такие упражнения для детей с расстройствами речи, так как у них часто отмечается нарушение координации движений во время ходьбы. Так, ученики, страдающие темповыми расстройствами речи часто показывают беспорядочный, беспокойный характер движений.

Для гармонизации движений успешно используются счет, ритмичная маршевая музыка, ритмичное стихотворение. Звучащий ритм служит, в свою очередь, средством развития у детей чувства ритма, но главное, помогает соединить слово, музыку и движение. Умение чувствовать музыкальный темпо-ритм помогает ребенку регулировать темп собственной речи. Чувство ритма помогает преодолеть трудности в произношении многосложных слов, акцентируя внимание ребенка на ритмическую основу слов или целых фраз.

Пение так же является важным видом деятельности в коррекции речевых нарушений и включают в себя развитие дыхания, голоса и артикуляционного аппарата. Артикуляционная гимнастика укрепляет речевые мышцы и готовит базу для чистого звукопроизношения. Упражнения на развитие дыхания способствуют выработке правильного диафрагмального дыхания, продолжительности выдоха и умения регулировать его силу.

Пение широко включается не только в вокально-хоровую работу, но и в разыгрывание сюжетов детских песен, инсценировки (мелодекламацию) на заданную тему, пропевание скороговорок и чистоговорок.

Далее рассмотрим применение ритмизации и инструментального музицирования. Ритмизация – пропевание, проговаривание, проигрывание (прохлопывание) заданного ритма. Ритмические формулы включают в себя как ровный ритм, так и акцентированный, синкопированный и т.д. В использовании ритмизации опора делается на развитие чувства ритма, слухового внимания, мелкой моторики и координации движений. Работа по коррекции речевых нарушений будет проходить успешнее, если в ритмические упражнения включать речевое сопровождение.

Танцевально-игровая гимнастика входит в систему координационно-подвижных, ритмизированных игр. Пропевания, отстукивания, проговаривание, прохлопывания способствуют развитию музыкального слуха и ритмизированной речи.

Инструментальное музицирование на шумовых инструментах способствует развитию моторики кисти руки и мелкой моторики. Для развития тембрового слуха полезно сравнивать звучание не только различных инструментов, но и сходных по тембру и характеру звучания, например, бубенчика и бубна. Для развития динамического слуха применяются все инструменты, на которых дети могут произвольно усиливать или ослаблять звучание в зависимости от игровой ситуации.

Помимо музыкальной самостоятельной деятельности в логоритмике также используются упражнения для развития творческой инициативы. К таким упражнениям относятся свободные двигательные импровизации под музыку, двигательные инсценировки песен, двигательные-музыкальные упражнения, в которых на первый план выдвигаются импровизация и творчество.

На заключительном этапе исследования был проведен второй констатирующий эксперимент с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 2

До измерения, t до	После измерения t после	Разность (t до-t после)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
27	31	4	4	22.5
35	37	2	2	6.5
17	19	2	2	6.5
9	12	3	3	15
14	13	-1	1	1.5
29	26	-3	3	15
27	23	-4	4	22.5
13	15	2	2	6.5
7	9	2	2	6.5
33	36	3	3	15
16	20	4	4	22.5
28	25	-3	3	15
30	32	2	2	6.5
8	11	3	3	15
23	27	4	4	22.5
26	28	2	2	6.5
19	23	4	4	22.5
24	27	3	3	15
9	14	5	5	26
15	17	2	2	6.5
21	20	-1	1	1.5
13	16	3	3	15
34	37	3	3	15
14	18	4	4	22.5
12	14	2	2	6.5
23	26	3	3	15
Сумма				351

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=351$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+26)26}{2} = 351$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_i = 1.5 + 1.5 + 22.5 + 1.5 + 1.5 = 55.5$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=26:

$$T_{кр} = 84 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 110 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эм} < T_{кр} (0,01)$.

Таким образом, делаем вывод, что гипотеза H_0 верна. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Опираясь на полученные данные можно сказать, что после проведения логоритмических занятий с детьми, действительно выявляются различия у испытуемых до и после занятий. После обработки данных, было отмечено, что произошли положительные изменения. Артикуляционная моторика и объем движений пришли в норму. У 3% школьников отмечается снижение фонематического восприятия и наблюдается мономорфная форма дислалии. Этим детям рекомендованы индивидуальные логопедические занятия.

Выводы. Логоритмическая работа по исправлению речевых нарушений у младших школьников проходит успешно, если учитывать механизм и структуру речевого нарушения, развивать координацию между слуховыми и речевыми анализаторами через формирование речевого дыхания и регуляцию темпа речи; развивать общую моторику средствами музыки. Применять комплексность и поэтапность работы с использованием постепенно усложняющихся музыкально-ритмических, логоритмических упражнений. Успешность коррекционной работы обеспечили такие средства логоритмики как пластические и двигательные импровизации, элементы дыхательной гимнастики, музыкальная артикуляционная гимнастика, фонетические упражнения, чистоговорки, пальчиковая гимнастика, инструментальное музицирование на шумовых музыкальных инструментах.

Литература:

1. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. — 240 с: илл.
2. Волкова Г.А., С.Н. Шаховская. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. - М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Далькроз. Э.Ж. Ритм. — М.: Классика-XXI, 2001. — 248 с.
4. Кольцова М. Ребёнок учится говорить - 2-е издание переработанное и доп. — М., 1979. — 122 с.
5. Музыкотерапия в образовании. Жиганова, К.С., Фалетрова, О.М. Методические рекомендации / Ярославль, 2011. — 49 с.
6. Сеченов, М.И. Избр. произведения. М. - Л., АН СССР, 1952, т. 1.
7. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: Пер. с нем. / Под ред. Л.А. Баренбойма. - Ленинград: Музыка. 1970. - 160 с.
8. Фалетрова, О.М., Таранова, Н.Н. Преодоление алекситимии у школьников средствами музыкотерапии. Журнал Гуманитарные науки (Ялта), №1 (45), 2019 г., С. 105-110.
9. Хомская, Е.Д. Х. Нейропсихология: 4-е издание. — СПб.: Питер, 2005. — 496 с.

Педагогика

УДК:378.2

магистрант 1 курса факультета биологии, химии и экологии Федоскина Мария Николаевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Фролова Наталья Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ ПО БИОЛОГИИ

Аннотация. Рассмотрены возможности организации научно-исследовательской деятельности в школе по биологии. Разработан план проведения научно- исследовательской работы для установления эффекта от обработки биологически активными веществами на семена, проростки и вегетирующие растения гречихи сорта «Даша» в условиях лабораторного опыта. На основании проведённой работы были сделаны выводы и даны рекомендации.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, гречиха посевная, биологически активные вещества, физиологические показатели роста и развития семян, проростков.

Annotation. Possibilities of the organization of research activity at school on biology are considered. A plan of research work to establish the effect of the treatment of biologically active substances on seeds, seedlings and vegetating plants of buckwheat varieties "Dasha" in laboratory experiments. Based on the work carried out, conclusions and recommendations were made.

Keywords: research activity, buckwheat sowing, biologically active substances, physiological indicators of growth and development of seeds, seedlings.

Введение. Современные требования к содержанию образования – научить обучающихся использовать методы, которые в дальнейшем будут способствовать формированию у них навыков самостоятельного добывания новых знаний, анализа необходимой информации, умения выдвигать гипотезы, делать выводы и строить умозаключения.

В процессе обучения школьник должен не только приобрести предметные знания, но и развиваться как самостоятельная творческая личность. Поэтому в школах необходимо применять и использовать одну из важнейших форм организации деятельности обучающихся – внедрение и проведение научно-исследовательской работы.

Активное внедрение в учебно-воспитательный процесс исследовательской деятельности дает значительные возможности для творческого развития учащихся и поднятия образовательного уровня. Современная школа требует творческого подхода к преподаванию школьного курса биологии, что создало бы качественные предпосылки для повышения заинтересованности учащихся материалом. Это тот школьный курс, в котором существуют реальные возможности приобщить учащихся к исследовательской работе, развить их творческие способности. Как говорил В.А. Сухомлинский: «Очень важно, чтобы мышление учащихся основывалось на исследовании, поисках...» [6].

Длительные наблюдения, эксперимент, самостоятельные учебные исследования могут и должны стать неотъемлемой частью преподавания предмета, которыми ученики могут заниматься не только на уроках, но и во внеурочное время.

Таким образом, данная проблема является очень актуальной, так как именно биологический эксперимент развивает детей, а также прививает любовь к биологии [3].

Изложение основного материала статьи. Работа над научно-исследовательскими работами может осуществляться через различные научные объединения школьников, которые носят исследовательскую направленность, различные исследовательские кружки [1]. Выделяют следующие виды НИР по организации деятельности.

- Научно-исследовательская работа в учебном процессе. Такая работа выполняется непосредственно прямо на уроках, которые носят исследовательский характер;

- Организационно-массовые мероприятия (олимпиады, научно-практические конференции, круглые столы, игры);

- Научно-исследовательская работа во внеурочное время [2].

Существуют разнообразные формы научно-исследовательских работ по биологии. По количеству участников выделяют: индивидуальную – где можно наблюдать тесное сотрудничество ученика и учителя, и массовую или групповую [1].

По продолжительности выделяют следующие научно-исследовательские работы: краткосрочные, период выполнения такой работ от нескольких недель до нескольких месяцев и долгосрочные, например, когда исследование или эксперимент проводится в течение года или даже нескольких лет [1].

Различают научно-исследовательские работы по видам деятельности: реферативные – такие работы оформляются в реферат, основной деятельностью является сбор информации по определенной теме [2].

Экспериментальные работы (проведение опыта, эксперимента) – сюда относятся все лабораторные и практические работы по биологии с пятого по одиннадцатый класс, например, работа с микроскопом, работа с микропрепаратами, определение биологических объектов.

Описательные работы – основой таких работ является наблюдение и описание, каких-либо явлений в окружающем мире.

Исследовательские работы – является одной из высших ступеней научно-исследовательской деятельности. Ученики, овладев знаниями и методиками, имея практические знания и умения, могут проводить различные исследования, результаты которых необходимо проанализировать и сделать соответствующие выводы.

Это также могут быть различные уроки-исследования, в ходе которых ученики обсуждают проблемы по определённой теме, принимают различные решения, анализируют информацию, делают выводы, учатся работать в команде, публично выступать и высказывать своё мнение.

Домашние задания довольно часто носят исследовательский характер. Это способствует непрерывной исследовательской деятельности, как в школе, так и дома. Это в свою очередь приводит к дополнительному всестороннему развитию, увеличению интереса к биологии, дополнительному воспитанию творческих способностей, развитию самостоятельности. Примером таких домашних заданий является: наблюдение за природными явлениями, наблюдения и уход за растениями, домашними животными, наблюдение и уход за своим организмом и членами семьи.

Задания на лето тоже могут носить научно-исследовательский характер, что способствует непрерывному всестороннему развитию личности. Выделить можно следующие формы работ: наблюдения за природными явлениями, составление и сбор различных коллекций, гербариев.

Научно-исследовательская работа подразумевает наличие следующих основных этапов: подготовительного, основного, завершающего. Для достижения успеха и для получения качественной работы в первую очередь необходимо правильно и грамотно спланировать и организовать свои действия, важно выполнять исследование поэтапно.

В задачи подготовительного этапа входит:

- Отбор учеников заинтересованных научно-исследовательской деятельностью;
- Определение области исследования;
- Выбор темы;
- Формулировка цели и задач;
- Выбор объекта и предмета исследования;
- Составление плана работы;
- Определение источников информации;
- Подготовка средств исследований;
- Выбор и подготовка учебно-опытного школьного участка.

Второй этап – основной или исследовательский этап. Его подразделяют на теоретический и экспериментальный. Теоретический этап включает в себя – изучение заранее подобранной литературы. Экспериментальный этап включает в себя – проведение эксперимента или научно - поставленного опыта.

Третий этап заключительный или завершающий. В ходе данного этапа происходит подведение итогов, формулируются выводы, происходит построение структуры работы.

Особое внимание надо уделить выбору темы научно-исследовательской работы, которая должна быть актуальной и имела практическое значение. Мы предлагаем рассмотреть организацию и проведение научно-исследовательской работы на примере темы: «Влияние биологически активных веществ на рост и развитие растений гречихи», которая может использоваться в качестве темы для научно-исследовательской работы в школе.

Гречиха посевная является одной из важнейших сельскохозяйственных культур, поэтому улучшая и внедряя новые технологии возделывания культуры, среди которых используют биологические активные вещества, которые способны повышать устойчивость к неблагоприятным факторам, обеспечивать ускоренный рост, увеличение урожайности и качества продукции, имеют большое хозяйственное значение [7].

В связи с вышесказанным предложенная тема, которую можно использовать в качестве научно-исследовательской работы в школе, представляет интерес и является актуальной.

Цель предложенного исследования: установить эффект от обработки биологически активными веществами на семена, проростки и вегетирующие растения гречихи сорта «Даша» в условиях лабораторного опыта.

Экспериментальные задачи:

- Установить эффект воздействия биологически активных веществ БАВ на всхожесть семян в условиях лабораторного опыта;
- Собрать и проанализировать данные, установить эффект от обработки исследуемым препаратом по таким показателям как длина и масса (сырая и сухая) корневой системы и проростков в условиях лабораторного опыта.

Объект исследования: биологически активное вещество «Этофосф», семена гречихи сорта «Даша», проростки сорта.

Предмет исследования: физиологические показатели роста и развития семян, проростков гречихи, обработанных биологически активными веществами.

Практическая значимость: полученные результаты, могут быть использованы специалистами в области сельского хозяйства. Также данная информация может пригодиться учителям, ведущим научно-исследовательскую работу в школе.

Для определения влияния данного препарата на семена и проростки гречихи был проведён лабораторный опыт по соответствующим ГОСТ. Препарат использовали в трех различных концентрациях 10-6, 10-7 и 10-8 мг/мл. В условиях школы данный опыт можно поставить либо в лаборантской, либо в домашних условиях, при этом ребята должны вести дневник наблюдений и фиксировать результаты [7].

На 3, 5, 10-е сутки постановки опыта, мы проводили измерения длин надземных органов проростков и их корневых систем. Соответственно [ГОСТ 12038-84] на четвёртые и на восьмые сутки нами было определена энергия прорастания и всхожесть. Анализируя и устанавливая соотношения полученных показателей опытных проростков к показателям взятых за контроль, которые были выращены на дистиллированной воде и принятых за 100%, мы определяли эффект от применения БАВ.

Прорастание и всхожесть семян это одни из важнейших процессов, которые влияют на качество будущего растения и количество его плодов. Поэтому, в начале нашей научно-исследовательской работы были проведены лабораторные опыты для установления эффективности обработки препаратом БАВ на всхожесть семян, что является важным показателем продуктивности растений [4].

На основании полученных результатов, мы сделали следующий вывод: прорастание и всхожесть семян значительно увеличились и превосходят в образцах, замоченных в БАВ в концентрациях 10-6 (75%), 10-7 (76%), 10-8 (87%). Эти образцы значительно превосходят образцы, которые были замочены в дистиллированной воде (39%) в качестве контроля. Это говорит нам о том, что БАВ в данных условиях положительно влияет на всхожесть и прорастание семян гречихи.

Стабильность роста проростков и корневых систем также в свою очередь очень значимый показатель, который влияет на рост будущего растения, на его морфобиологические характеристики, на устойчивость к неблагоприятным условиям, на урожайность [7]. На основании полученных данных, мы сделали следующий вывод, что обработка БАВ существенно повлияла на длину корневых систем и длину проростков. На пятые сутки длина корневых систем и длина проростков значительно превышала в образце, обработанном препаратом БАВ в концентрации 10-6, образцы обработанные препаратом БАВ в концентрациях 10-7, 10-8 незначительно уступали, но все же длина корневых систем и длина проростков превышали контрольные образцы. На десятые сутки длина проростков в образце, обработанном препаратом в концентрации 10-6, значительно превышала все остальные образцы. В остальном картина не изменилась по сравнению с прошлыми замерами, образцы обработанные препаратом в концентрациях 10-7, 10-8 не сильно опережали контрольные образцы [7].

Также мы провели измерения массы корневых систем и массы проростков. По полученным данным сделали следующие выводы: обработка БАВ положительно повлияло на массу корневых систем и массу проростков, в образце, обработанном БАВ 10-6 масса была наибольшая. Образцы, обработанные БАВ в концентрациях 10-7, 10-8 имели результаты схожие с контрольным образцом.

Отсюда можно сделать вывод о положительном влиянии обработки БАВ семян растений гречихи, которое влияет на массу, рост корневой системы и длину проростка. Такой усиленный рост обладает следующим рядом преимуществ. Это дополнительное укрепление растения в почве, и усиленное поглощение воды и растворенных в ней минеральных веществ. Усиленный рост проростка влияет на продуктивность процесса фотосинтеза.

Выводы. Таким образом, по результатам лабораторного опыта экспериментально была подтверждена эффективность обработки БАВ, которая способствовала интенсификации ростовых процессов, что в конечном итоге приведёт к увеличению урожая. Наблюдая данный эффект от обработки препаратом ребята убеждаются в возможности управления ростом и развитием растений.

Из всего выше изложенного можно сделать следующий вывод: Школьный эксперимент по биологии является основой формирования практических умений и навыков учащихся и играет важную роль в решении учебно-воспитательных задач[5]. В ходе выполнения научно-исследовательской работы, обучающиеся способны реализовывать и раскрывать свои способности, применять имеющиеся знания на практике. Благодаря такой работе школьники развиваются, как творческие личности, у них формируются коммуникативные и ораторские навыки. Также осуществляется всестороннее развитие личности, расширяется кругозор, происходит знакомство с первичными профессиональными навыками.

Литература:

1. Алексеев А.Н. Методические рекомендации для педагогов дополнительного образования по экологическому воспитанию школьников. – Тула, 2014. – 56 с.
2. Батюта Е.А. Мотивация исследовательской деятельности школьников. - 2015.
3. Мишина О.С., Иванов Р.Г., Разработка школьного проекта на тему: «Влияние природной органики на рост и развитие растений». Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 8. – С. 110-116
4. Нефедьева Е.Э., Белоухов С.Л., Верхотуров В.В., Лысак В.И. Роль фитогормонов в регуляции прорастания семян // Известия вузов. Прикладная химия и биотехнология. 2013. №1. С. 61-66.
5. Мишина О.С., Иванов Р.Г., Бекшаев И.А., Методическая разработка школьного биологического эксперимента по выращиванию растений in vitro. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 4. – С. 226-229
6. Чиркова Е.К. Проектная и исследовательская деятельность в рамках предметов базисного учебного плана // Исследовательская работа школьников. - 2004. №1.
7. Фесенко А.Н., Фесенко И.Н. Результаты селекции, динамика производства и рынок зерна гречихи (анализ многолетних данных) // Земледелие. - 2017. - №3. - С. 24-27

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Фирсова Светлана Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный технологический университет» (г. Йошкар-Ола);

кандидат педагогических наук, доцент Гарифуллина Флюра Зинатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный технологический университет» (г. Йошкар-Ола)

ГЛОБАЛЬНЫЙ ИНЖЕНЕР: ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Для соответствия глобальным вызовам нового тысячелетия выпускники инженерных специальностей нуждаются в постоянно расширяющемся спектре навыков. Мягкие навыки, владение английским языком, знание проблематики межкультурной коммуникации являются важным компонентом обучения будущего инженера. В статье обсуждаются возможности развития коммуникативных навыков в техническом университете. Особое внимание уделено формированию поликультурной позиции студентов. Авторы определяют этапы и методы поликультурного взаимодействия.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, глобальный инженер, мягкие навыки, межкультурная коммуникация, обучение английскому языку в техническом вузе, поликультурная среда, поликультурное взаимодействие.

Annotation. Engineering graduates need an ever-increasing range of skills to meet relevance with the global challenges of the new millennium. Soft skills, the English language, cross-cultural communication are important component of a future engineer's training. The article considers the development of communication skills at a technical university. Particular attention is paid to the formation of students' cross-cultural position. The authors determine the stages and methods of multicultural interaction.

Keywords: higher professional education, global engineer, soft skills, cross-cultural communication, English training at a technical university, multicultural environment, cross-cultural cooperation.

Введение. Процессы глобализации, происходящие во всех сферах современного общества, оказывают влияние и на систему компетенций, необходимых для инженера завтрашнего дня. Современный инженер должен не только владеть знаниями в области математики, естественнонаучных и инженерных дисциплин, проводить комплексную инженерную деятельность с использованием практических знаний о применяемых материалах, оборудовании и инструментах, процессах и технологиях, но также отслеживать информацию о новейших достижениях науки и техники в своей области, выполнять обязанности в качестве члена национальных и международных команд, эффективно взаимодействовать с представителями своей профессии независимо от их национальности, места проживания, культурных особенностей. Данные вызовы определяют новые требования к системе подготовки инженеров.

В академических кругах обсуждается необходимость получения дополнительных междисциплинарных навыков для решения поставленных задач. В зарубежной литературе появилось новое понятие «*глобальный инженер*», обладающего, помимо традиционных знаний, спектром коммуникативных навыков, владеющего иностранным языком, использующего знания межкультурной коммуникации. Это особенно актуально, учитывая, что инженерные проекты все чаще планируются и осуществляются через национальные и культурные границы.

Изложение основного материала статьи. Специалисты особо отмечают, что перспективные профессии будущего потребуют от своих претендентов не только профессиональных умений, но и комплекса неспециализированных навыков, способных повлиять на успешное участие в рабочем процессе и высокую производительность, а именно: способности к творчеству, лидерству, концентрации, критическому

мышлению, работе в команде; готовности к обучению в течение всей жизни; самостоятельности в решении проблем; открытости новым вызовам и изменениям [1].

В связи с этим в специальной литературе появились описания *метапредметных / универсальных навыков*, необходимых современным специалистам независимо от профессии и сферы деятельности. Данные навыки включают системное мышление, умение управлять проектами и сложными автоматизированными комплексами, клиентоцентрированность, умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми, способность работать в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, развитие творческих способностей, а также навыки профессиональной коммуникации, полилингвизм и мультикультурность [14].

Именно мягкие навыки позволяют специалистам повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дают возможность менять сферу деятельности, сохраняя свою востребованность.

Необходимо отметить, что большинство существующих образовательных программ развивает профессиональные знания студентов, а мягкие навыки лишь дополняют основную программу [10]. В техническом университете развитие мягких навыков может осуществляться при освоении предметов гуманитарного цикла. Чтобы помочь студентам соответствовать необходимым профессиональным и личностным требованиям, а также обезопасить себя от рисков в профессиональной и социальной среде, необходимо целенаправленно формировать и развивать обсуждаемые навыки, среди которых наиболее актуальными являются навыки эффективной профессиональной и межкультурной коммуникации.

Исследования показывают, что дипломированным инженерам не хватает знаний в указанных областях [12]. Декан инженерного факультета Университета Дьюка заявил: «Инженеры, имеющие большой опыт в области коммуникаций, имеют значительное преимущество перед теми, кто этого не делает. Кроме того, отсутствие навыков общения только подрывает весь профиль профессионального инженера [13]».

Для успешной карьеры современному специалисту требуются знания иностранных языков, которые позволили бы ему читать специализированную литературу, работать в зарубежных компаниях, участвовать в международных семинарах, общаться с представителями своей профессии.

Современное обучение иностранным языкам студентов технического университета направлено на решение задачи – подготовить будущих специалистов к успешному диалогу культур в контексте интеграции отечественных и между народных образовательных и профессиональных стандартов [3, 6, 8]. Совокупность таких компетенций обеспечит эффективное участие будущих специалистов в академических и научных программах, а также востребованность на международном рынке труда. В связи с этим, особую актуальность приобретает создание многоязычной среды в образовательном учреждении. Формированию поликультурной среды может способствовать организация курсов повышения квалификации и переподготовки преподавателей для чтения лекций на иностранном языке, проведение комплекса внеаудиторных мероприятий для студентов, разработка электронных учебных курсов и комплексов для самостоятельной работы [7, 11].

В настоящее время основной целью обучения иностранным языкам во всем мире является развитие коммуникативной компетенции. В контексте решения задачи формирования «soft skills» необходимым также является развитие следующих компетенций:

- академической компетентности, предполагающей наличие умений поиска и переработки информации;
- стратегической компетентности, связанной с разработкой алгоритмов и технологий решения проблемных и творческих задач;
- кросскультурной компетентности, направленной на решение задач кросскультурного взаимодействия, формирование коммуникативной толерантности, а также эффективное общение и взаимодействие в поликультурной среде.

В ситуации глобализации, которая, с одной стороны, нивелирует границы между представителями различных культур, а с другой стороны, направлена на интеграцию мировых культур, поликультурное образование становится основой для формирования толерантного сознания, культурного взаимообогащения и – в конечном счете – поликультурной позиции.

Поликультурная позиция представляет собой осознанное толерантное, уважительное отношение к различным национальностям для достижения успешного межкультурного общения и взаимодействия. Поликультурная позиция подразумевает равноправное признание всех этнических групп, отсутствие нетерпимости по отношению к традициям, обычаям, особенностям культуры других народов, развитие эмпатии при взаимодействии с представителями других наций [2, 9].

Можно выделить пять *этапов сформированности поликультурной позиции личности* [4]:

- 1) когнитивный, на котором происходит освоение образов и ценностей родной и мировой культуры, исторического и социального опыта человечества;
- 2) аксиологический, в процессе которого формируется положительное отношение к межкультурной коммуникации и толерантности к другим народам, культурам, социальным группам;
- 3) оценочный, направленный на формирование собственного отношения к событиям и явлениям межкультурного взаимодействия, а также умения формулировать и аргументировать точку зрения и суждения в области межкультурных отношений;
- 4) деятельностный, ориентированный на продуктивное взаимодействие с представителями различных культур в рамках развития коммуникативной и межкультурной компетенции;
- 5) социально-психологический этап, на котором реализуется формирование национальной идентичности на основе развития этнокультурного и национального самосознания.

Следовательно, основной целью поликультурного образования является формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего обостренным чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [9].

На основе анализа результатов исследований можно выделить наиболее эффективные *методы поликультурного взаимодействия*, которые дифференцируются по следующим критериям [9]:

- 1) по методу обучения — дидактические и эмпирические.

Дидактические модели реализуют обучения на основе знаний традиций, истории, культуры, необходимых для взаимодействия с представителями этой страны.

Экспериментальные модели основаны на результатах собственного опыта обучаемых и предполагают использование активных методов, прежде всего, включающих деловые, имитационные, ролевые игры.

2) по содержанию обучения — общекультурные и культурно-специфические;

Общекультурное обучение направлено на преодоление определенных отрицательных стереотипов, препятствующих успешному межкультурному взаимодействию и общению.

Культурно-специфическое обучение акцентирует понимание и реализацию принципов взаимодействия в поликультурной среде.

3) по сфере, в которой предполагается достижение конкретных результатов, — когнитивные, эмоциональные, поведенческие;

Когнитивная модели по сфере, в которой предполагается достижение конкретных результатов, ориентированы на получение знаний о межкультурных различиях.

Эмоциональные модели направлены на положительное преобразование трансформацию установок и убеждений в области межкультурного общения и чувствительности.

Поведенческая модели развивают компетенции, необходимые для успешного межкультурного общения.

Обозначенные модели реализуются на *уровнях* информального, получаемого в условиях повседневной жизни, неформального, осуществляемого в системе дополнительного образования, формального, приобретаемого в государственных и негосударственных образовательных учреждениях.

На основе результатов исследования и собственного педагогического опыта можно сделать вывод, что наиболее эффективными являются эмпирические эмоционально-поведенческие методы, осуществляемые как на формальном, так и неформальном уровнях образования. К таким методам можно отнести метод интерактивного моделирования, различные тренинги, метод культурных ассимиляторов, имитационные методы.

Метод интерактивного моделирования направлен на осознанное воспроизведение различных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения, возникающих в повседневной жизни. В процессе реализации метода происходит рефлексия и оценка данных ситуаций с целью более глубокого изучения способов установления и поддержания межкультурных контактов. Специально смоделированные модели взаимодействия создают благоприятную ситуацию общения, мотивируют обучающихся на совместную коммуникативную деятельность, создают необходимые условия для развития эффективных межличностных отношений. Необходимо отметить, что при реализации данного метода активно используется опыт обучаемых в области межкультурного взаимодействия.

Тренинг направлен на ознакомление его участников с межкультурными различиями и стереотипами, а также последующий перенос приобретенных знаний в новые ситуации общения.

Достаточно популярны общекультурные тренинги, целью которых является обучение участников осознанному отношению к ценностям собственной культуры и формированию у них умений адаптироваться к культурным различиям и особенностям. В тренингах такого рода широко применяется проигрывание конфликтных и контрастных ситуаций, а также запись тренинга для последующего конструктивного анализа.

Метод ролевых игр предусматривает исполнением участниками ролей, воссоздающих типовые ситуации межкультурного общения. Эти роли могут меняться и изменяться в процессе воспроизведения и анализа. В основе данного метода лежит переживание ситуации, в процессе которой происходит адаптация к нормам и ценностям другой культуры. Таким образом, возникает игровое переживание, посредством которого развивается способность к восприятию ценностей различных культур и интересов партнеров по межкультурному общению.

Метод симуляции заключается в искусственном создании конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозировании возможных вариантов развития и результатов данных ситуаций на основе различных точек зрения. Созданные ситуации основываются на обобщенном опыте межкультурного общения участников данного метода.

Отечественные специалисты предлагают использование культурных ассимиляторов как эффективный способ нейтрализации потенциальных зон культурной напряженности [5]. Культурные ассимиляторы описывают ситуации, в которых происходит сбой в общении. С помощью экспертов из разных культур предлагаются несколько наиболее вероятных интерпретаций поведения участников, где правильным считается только один ответ. Такая работа позволяет корректировать языковую и коммуникативную компетенции студентов, включенных в иную лингвокультуру, что, в свою очередь, снижает уровень тревожности и неопределенности в ситуациях межкультурного общения.

Следует подчеркнуть, что на разных этапах развития поликультурности в качестве доминирующих могут использоваться различные методы формирования межкультурной коммуникации.

Так, на когнитивном и аксиологических этапах наиболее актуальными являются общекультурные тренинги, которые дают возможность участникам получить всестороннее представление о различных культурах, осознать их специфику, сформировать ценностное отношение к их уникальности.

На оценочном этапе в качестве наиболее эффективных могут быть рассмотрены методы ролевых игр и интерактивного моделирования. Данные методы способствуют формированию собственной поликультурной позиции студентов, а также мотивации на межкультурное общение и взаимодействие.

Деятельностный этап подразумевает интенсивную реализацию метода симуляции, который позволяет обучаемым использовать полученные знания и умения в области межкультурной коммуникации в ситуациях, максимально приближенным к реальным и основанным, а также активно использовать собственный опыт.

Наконец, метод культурных ассимиляторов успешно применяется для развития национального самосознания и идентичности, а также межкультурной толерантности и чувствительности, которые формируются на деятельностном этапе.

Показателями эффективности реализации обсуждаемых методов являются удовлетворенность студентов получаемым лингвистическим образованием, повышение уровня коммуникативной и межкультурной компетентности, а также конкурентоспособность и востребованность на международном профессиональном рынке. В качестве инструментов измерения эффективности можно использовать стандартизированные лингвистические тесты, материалы международных лингвистических экзаменов, социологические опросники, методы интервью и личной беседы, включенного наблюдения, прогнозирования.

Выводы. Таким образом, формирование и развитие «мягких навыков» студентов технического университета может быть успешно реализовано в процессе лингвистического образования как на формальном, так и неформальном уровнях. Для успешности и эффективности данного процесса необходима поэтапная система лингводидактических и межкультурных методов и подходов, среди которых наиболее актуальными являются различные тренинги и имитационно-ассимилирующие методы, а также совокупность количественных и качественных контрольно-измерительных инструментов.

Дальнейшие исследования в обсуждаемой области должны быть направлены на разработку критериев эффективности сформированности «мягких навыков» будущих специалистов, а также выявление корреляции между развитием коммуникационных навыков и успешности в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://asi.ru/upload/iblock/d69/Atlas.pdf> (дата обращения 05.08.2019).
2. Баранов, А.Г. Языковое сознание в условиях двуязычия, многоязычия. Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание / А.Г. Баранов, Т.С. Щербина. - М.: 1991.
3. Библер, В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В.С. Библер // Вопросы философии. - 1989. - № 6. - С. 31-43.
4. Босова, Л.М. Социолингводидактические аспекты формирования межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / Л.М. Босова - Режим доступа: http://elibr.altstu.ru/elibr/books/Files/pa2000_4/pages/39/Pap39.html
5. Веселовская Т.С. Особенности языковых и коммуникативных компетенций носителей русского языка в ситуациях межкультурного общения: дис. канд. филол. наук. М., 2016. 286 с.
6. Галльская, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. - 2004. - № 1.
7. Гарифуллина Ф.З. Факторы формирования поликультурной среды технического университета // Гарифуллина Флюра Зинатовна. Инновационные технологии управления и права, №2, 2018 г. – С. 19-23.
8. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб, 2001. - с. 18.
9. Карнышев А.Д., Винокуров М.А., Трофимова Е.Л. Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность. Иркутск, 2009 – С. 285-286.
10. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/10/navyki-budushhego-cto-nuzhno-znat-i-umet-v-novom-slozhnom-mire.pdf> (дата обращения 05.08.2019).
11. Фирсова С.П., Гарифуллина Ф.З. Условия формирования и развития благополучной поликультурной среды в высшем профессиональном образовании // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 137-141.
12. Jensen, H.P., Strategic planning for the education process in the next century. Global J. of Engng Educ., 4, 1, 35-42 (2000).
13. Riemer M.J. English and Communication Skills for the Global Engineer. Global J. of Engng. Educ., Vol. 6, No.1 2002 UICEE Published in Australia
14. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OESD Skills Studies, OESD Publishing. Режим доступа: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page29 (дата обращения 05.08.2019).

Педагогика

УДК 374

доктор педагогических наук, профессор Фурьева Татьяна Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);

аспирант Корнев Сергей Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассмотрены основные этапы становления и развития самообразования на основе изучения эволюции теории и практики самообразования, педагогических концепций, взглядов отдельных исследователей в историческом контексте. Выделено три этапа постепенного отделения самообразования от формального образования и формирования самостоятельного предмета самообразования в рамках субъектно-деятельностного подхода

Ключевые слова: образование, самообразование, самообучение, саморазвитие, анскулинг, феномен, личность.

Annotation. The article considers the main stages of the formation and development of self-education on the basis of studying the evolution of the theory and practice of self-education, pedagogical concepts, the views of individual researchers in a historical context. Three stages of the gradual separation of self-education from formal education and the formation of an independent subject of self-education in the framework of the subject-activity approach are distinguished.

Keywords: education, self-education, autodidactics, self-development, unschooling, a phenomenon, personality.

Введение. Стремительная динамика социокультурных изменений современного общества, процессы глобализации и ускорения научно-технического прогресса предъявляют новые требования к системе образования. Одной из ключевых задач является подготовка подрастающего поколения к жизни в постоянно меняющихся условиях, формированию способности меняться вместе с окружающим миром. Именно в этих условиях решающее значение приобретает готовность к самообразованию, которая наряду с готовностью к саморазвитию и непрерывному образованию называется в числе основных образовательных результатов в

соответствии с действующими образовательными стандартами. В самом общем виде на быденном уровне под самообразованием понимают самостоятельное овладение какими-либо знаниями или умениями. Однако при всем, на первый взгляд, очевидном значении термина "самообразование", вопрос о педагогической сущности данного феномена в науке остается дискуссионным. Конкретизация понятия самообразования, выявление его существенных признаков, соотношение с другими категориями педагогики невозможно без осмысления генезиса и трансформации данного социально-педагогического явления в контексте развития цивилизации. Целью данной работы является рассмотрение основных этапов истории самообразования как социально-педагогического феномена в историческом контексте социальных изменений.

Изложение основного материала статьи. В трудах практически любого мыслителя, начиная с эпохи античности и до наших дней можно найти идеи о цели, назначении содержания и даже отдельных методах обучения и воспитания. Пространные рассуждения на эти темы есть уже в трудах таких выдающихся древнегреческих философов как Сократ, Демокрит, Платон, Аристотель. С распространением христианства в средние века содержание образования обновилось в соответствии с нормами христианской морали, однако ни в античности, ни в Средневековье проблема самообразования как таковая не поднималась: мыслители ограничивались общими призывами любить знания, стремиться к познанию и истине [1].

Научная революция начала Нового времени, затронув, прежде всего, хозяйственную жизнь общества, породила определенные сдвиги и в педагогической мысли. С одной стороны развитие техники, новых отраслей экономики, усложнение социальных отношений вызвало острую потребность в образованных людях, появился социальный заказ на образование. С другой стороны, мощные процессы идеологической трансформации европейского общества, эпоха Возрождения, а за ней Реформация и Просвещение обогатили педагогику новыми взглядами. Прежде всего, это идея об ученике как активном субъекте образовательной деятельности. В разное время об этом писали Р. Декарт, Д. Юм, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и пр. Среди российских деятелей Просвещения, уделявших внимание самообразованию, говоривших о его пользе следует назвать М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева [7]. Однако их деятельность сводилась к пропаганде знаний, привитию любви к чтению и наукам, и, безусловно, способствовала популяризации самообразования среди разных слоев общества. Не оспаривая важности и необходимости этой деятельности, следует отметить, что просветители не уделяли внимания собственно педагогическим проблемам самообразования: в их трудах нет внятного осмысления самого феномена самообразования.

Строго говоря, до начала XIX века, то есть до распространения массовой школы говорить о самообразовании как об отдельном феномене нельзя. В условиях отсутствия развитой системы формального образования самообразование иногда становится единственной формой приобщения человека к науке и культуре. Эту мысль можно проиллюстрировать многочисленными примерами "самоучек", "автодидактов", среди которых Д. Уатт, М. Фарадей, Г. Шлиман, К.Э. Циолковский – люди, которые внесли весомый вклад в развитие науки и техники [1].

Определенное изменение роли самообразования связано с зарождением индустриальной цивилизации. Например, завершение промышленного переворота в России, связанный с этим резкий рост городского населения и недоступность для значительной части населения обучения в образовательных учреждениях спровоцировал всплеск интереса к самообразованию. Без сомнения, одним из самых ярких идеологов, инициаторов самообразования широких слоев населения России в XIX веке стал Николай Рубакин (1862-1946). Согласно его взглядам самообразование есть самостоятельное овладение определенным кругом знаний, прежде всего, касающихся основ различных наук. Основой самообразования Н.А. Рубакин считал самостоятельное чтение. Его "Отдел самообразования", созданный при Петербургском Педагогическом музее военно-учебных заведений разрабатывал программы самообразования, представлявшие собой списки специально подобранной и выстроенной в определенном порядке литературы [1].

Несмотря на активность и широкие масштабы, деятельность энтузиастов самообразования все-таки оставалась по своей сути лишь помощью в самообразовании тем, кто уже желал овладеть какими-либо знаниями. Самообразование трактовалось весьма узко, как расширение кругозора путем чтения книг. Работа многочисленных обществ, журналов, посвященных самообразованию, была только удовлетворением уже существующего спроса. Проблема формирования ценности знания, потребности в самообразовании в фокусе теоретиков и практиков самообразования не находилась, а значит, отсутствовало и научно-педагогическое осмысление феномена самообразования, его целей, условий и результатов.

Очередной всплеск интереса к самообразованию произошел сразу после революции 1917 г. Но на этот раз причины повышения интереса к самообразованию и повышения его роли были вызваны не столько объективными потребностями развивающегося индустриального общества, сколько политико-идеологическими установками новой власти. Революционный радикализм, стремление полностью уничтожить остатки социальной системы старой России практически полностью уничтожили существовавшую систему образования. Формы и методы обучения дореволюционной школы признавались устаревшими, начался активный поиск новых педагогических идей для реализации в условиях создаваемой пролетарской культуры [8]. Проблемам самообразования в данный период посвятили свои работы многие педагоги, в том числе Н.К. Крупская, А.А. Петров, Н. Заровнядный, В.А. Невский, Фр. Кунце и др. В 1920-е годы самообразованию придавалось государственное значение, создавались государственные органы, курирующие это направление, издавались специализированные журналы ("Путь к знанию", "Коммунистическая учеба" и пр.). О том, какое значение придавала становлению системы самообразования говорит тот факт, что образованная в 1923 г. Центральная комиссия по руководству самообразованием действовала при Отделе агитации и пропаганды ЦК РКП(б), а не при Наркомате просвещения. Руководством страны в эти годы уделялось огромное внимание самообразованию как, прежде всего, инструменту идеологического воспитания масс в отсутствие широкой сети образовательных учреждений. В 1925 году Комиссия издала тезисы "Очередные задачи самообразования", а в 1925 и 1927 годах были проведены всесоюзные совещания по самообразованию [7].

Многочисленные пособия, изданные в послереволюционный период позволяют понять, что именно понимали советские педагоги-новаторы под самообразованием, в чем видели его функции и содержание. Ярким примером является брошюра В.А. Невского "Азбука самообразования" [9]. В этом кратком, но емком труде сформулированы основные принципиальные положения организации самообразовательной деятельности. Полемизируя с теоретиками и практиками самообразования дореволюционной эпохи, В.А. Невский обращает внимание на то, что самообразование – это непрерывный процесс "от колыбели до могилы", заключающийся

в самостоятельном освоении не "основ всех наук", а только знаний, отвечающих "преобладающим интересам, в соответствии с индивидуальной одаренностью" [9]. Кроме этого, В.А. Невский существенно расширил перечень средств самообразования: помимо традиционного индивидуального чтения, он предложил осуществлять самообразование "через жизнь" (то есть, наблюдения за природой, повседневной жизнью общества), включить в процесс самообразования лекции, беседы, приобщение к искусству, кружковую работу, что сближает самообразование с тем, что сейчас называется дополнительным образованием. Результатом самообразования по В.А. Невскому является не некий объем знаний, общая эрудированность, а "рабочий эффект", то есть способность применять знания и умения в жизни и, главным образом, в производительном труде.

В то же время, несмотря на общую резкую критику "затхлой старой методики" В.А. Невский и подобные ему авторы не внесли какого-либо нового понимания сущности самообразования. Для них по-прежнему, самообразование это либо вынужденная альтернатива школе, либо углубление и расширение школьных знаний путем самостоятельной работы с книгой. Можно сказать, что коренным образом изменилось лишь содержание самообразования, но не его организация и методика, продолжавшие в целом развиваться в русле традиционной педагогики. Стоит отметить, что, как и в предыдущую эпоху, педагогами не ставилось специфических проблем готовности к самообразованию. Издаваемые пособия содержали лишь инструкции по работе с источниками информации, чтению, конспектированию, методические материалы для организаторов политехпросвещения и кружков самообразования. Тяга к знаниям среди рабочих и крестьян предполагалась как само собой разумеющееся явление, не требующее какого-либо научного анализа. С середины 1930-х годов, по мере расширения сети общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, становления системы дополнительного образования, общественных организаций интерес педагогов к теории и методике самообразования постепенно угас.

Тем не менее, в нашей стране именно в 1920-1930-е гг. самообразование институционализируется, окончательно отделяясь от формального образования. С момента создания массовой школы самообразование всегда рассматривается как нечто "внешнее" по отношению к формальному образованию, либо "дополняющее", либо "заменяющее" его.

Очередной этап в развитии взглядов ученых на самообразование совпал с технологической революцией середины XX века. Ускорение научно-технического прогресса, многократное возрастание роли знаний, информации в производственных сферах поставило новые задачи перед педагогами. Именно середина XX века – период активного поиска в области педагогики, разработки оригинальных дидактических теорий и технологий. В конце 1950-х годов педагоги стали говорить о необходимости формирования активности и самостоятельности школьников. В этот период на проблемы самообразования обращают внимание и многие известные отечественные дидакты (М.Н. Скаткин, Б.П. Есипов, М.Г. Кузьмина и др.). Однако самообразование ими понимается достаточно узко, либо как устранение пробелов в знаниях, либо как углубление знаний [2]. Самообразование по-прежнему не мыслится в отрыве от школы: это всегда учебная деятельность на основе школьной программы. Так, например, Б.П. Есипов в своей монографии "Самостоятельная работа учащихся на уроках" (1961) прямо соотносит самообразование с самостоятельной учебной работой школьника как часть с целым. Согласно его мнению, самообразование лишь один из видов самостоятельной работы, отличающийся лишь тем, что ученик добывает новые знания сам из разных источников [5]. Для сторонников данного подхода самообразование сводится только к самонаучению, что обуславливает роль учителя, который должен обучить ребенка навыкам рациональной организации труда и способам работы и разными источниками информации.

С 1970-х годов началось постепенное переосмысление, расширение содержания понятия самообразования. При этом часть педагогов продолжала трактовать самообразование в традиционном русле (И.И. Колбаско, Г.И. Школьник, А.П. Авдеев). Например, И.И. Колбаско в книге "Учащимся о самообразовании" (1976) определяет самообразование как "самостоятельное приобретение учащимися знаний с учетом их интересов и склонностей из различных источников дополнительно к тем, которые получены в стационарных или заочных учебных заведениях" [7]. Однако стал проявляться и более широкий взгляд на сущность данного понятия. Например, Э.И. Сивкина И.Ф. Сивкин указывают, что самообразование это не только приобретение новых теоретических знаний, но и совершенствование комплекса интеллектуальных качеств личности [12]. Один из крупнейших специалистов по самообразованию А.К. Громцева, определяя самообразование как управляемую самим учеником систематическую познавательную деятельность, направленную на совершенствование своего образования, отмечает при этом, что нельзя согласиться с теми, кто под самообразованием понимает любую самостоятельную познавательную работу. Полемизируя на страницах своей книги "Самообразование как социальная категория" (1976) с Б.П. Есиповым, она пишет: "самостоятельный поиск информации еще не делает эту работу самообразованием... она всегда определяется учителем, и знания, полученные в результате нее, корректируются, контролируются, вводятся опять-таки учителем в общую систему знаний школьника" [3]. По мнению А.К. Громцевой, при подготовке школьника к самообразованию важно не обучить его приемам работы с информацией, а сформировать такие качества личности, которые позволили бы человеку самосовершенствоваться в течение всей жизни [4].

На рубеже 1970-1980-х годов часть исследователей, анализируя сущность самообразования, обращается не к внутренним, личностным условиям его эффективности. В работах Н.Д. Ивановой, И.А. Редковец, А.К. Громцевой, Г.Н. Серикова внимание концентрируется вокруг выявления личностных качеств обучающегося, и рассматривается в контексте проблем саморазвития [4; 10; 11; 12]. Для Г.Н. Серикова самообразование это уже не просто овладение набором необходимых знаний, а расширение и углубление социального опыта [13].

В это же время, в конце XX века, как специфический социально-педагогический феномен самообразование выделяется и в зарубежной педагогике. При этом следует иметь в виду, что зарубежными учеными самообразование рассматривается в основном в двух значениях. Во-первых, это самообразование как непосредственно самообучение (аутодидактика, *autodidactic*) – овладение полезными знаниями, навыками, развитие способностей не обязательно связанными с каким-либо формальным образованием (это может быть, скажем, изучение иностранного языка, кулинарии, обучение игре на музыкальном инструменте и т.п.). В этом случае результат самообразования всегда имеет конкретную, прикладную значимость для человека. Особенности аутодидактики, описание ее преимуществ изложены в работах Ч. Хейза, К. Хейли [16]. Во-

вторых, под самообразованием может пониматься теория и практика анскулинга (unschooling), как течения в педагогике радикально отрицающее ценность и пользу какого бы то ни было формального образования. Теоретическое, философско-педагогическое обоснование анскулинга дали такие ученые как Д. Холт, Дж. Гатто, Г. Луэллин и др. Само название книги одного из главных идеологов анскулинга, американского педагога Г. Луэллина "Пособие по освобождению подростков: как бросить школу и получить реальную жизнь и образование" говорит о сути данной концепции. Анскулинг утверждает безусловный приоритет самообразования перед организованным формальным обучением. Луэллин пишет в упомянутой работе: "жизнь прекрасна, а школа лишь душит... мешает учиться и разрушает любовь к учебе" [15]. Самообразование в этом случае не дополняет или углубляет основное образование, а выступает альтернативой.

Однако изменения, происходящие в современном мире, переход к информационному обществу, трансформация традиционной текстовой культуры в визуальную и становление нового когнитивного стиля позволяет поставить вопрос о содержательном наполнении и функциях самообразования в современных социокультурных условиях [6]. Именно поэтому дальнейшая эволюция теории и практики самообразования привела к появлению в отечественной педагогике, уже в 1990-е годы, концепции самообразования как "образования себя", процесса созидания своей собственной личности. В любом случае, признание объективного характера этих изменений позволяет вполне обоснованно поставить проблему содержания понят самообразования. Если принять во внимание объективную необходимость субъекта включаться в новую визуальную культурную среду, то, как раз именно самообразование способствует адекватной самореализации личности в современных условиях [14].

Выводы. Таким образом, в истории теории и практики самообразования можно выделить три этапа, соответствующих историческим типам общества и имеющим определенную функцию и заказ. В доиндустриальную эпоху самообразование не отделялось от формального образования. Отсутствовала четкая демаркация между этими институтами. По сути, самообразование не имело собственного предмета. Этот этап мы бы назвали не дифференцированным. Со становлением индустриальной цивилизации, переходом к массовой школе самообразование становится неким "вспомогательным" инструментом, устраняющим пробелы и дефициты знаний, оставаясь привязанным к содержанию учебных программ и стандартов. Здесь явно выделяется функция дополнения самообразования к формальному институциональному образованию. В современном мире, с развитием информационного общества, многократным усилением роли знаний, информации, повышением их доступности, трансформацией когнитивного стиля познающего субъекта наблюдается тенденция к отделению самообразования от формального (институционального) образования, обретение им специфических функций. Происходит выделение собственно предмета самообразования, связанного со становлением субъектности обучаемого в познавательной и учебной деятельности. Это задает новые вызовы к содержанию и организации самообразования как актуальной научной проблеме.

Литература:

1. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учебное пособие [Текст] / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с.
2. Вопросы самовоспитания и самообразования [Текст] / Рязан. гос. пед. ин-т; [ред.: А.И. Кочетов, В.И. Клейменов, Л.К. Гребенкина]. Вып. 4, 1976. – 158 с.
3. Громцева, А.К. Самообразование как социальная категория: учебно-методическое пособие к спецкурсу [Текст] / А.К. Громцева; [науч. ред. А.Д. Боборыкин]. – М.: Просвещение, 1976. – 87 с.
4. Громцева, Ангелина Константиновна. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст]: [учебное пособие] / А.К. Громцева. – Москва: Просвещение, 1983. – 143 с.
5. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961 – 240 с.
6. Зыкова, Н.Е. Конструктивное клиповое мышление как ответ на вызовы информационной среды XXI века [текст] / Н.Е. Зыкова // Гуманитарные науки в условиях социокультурной трансформации: практики медиаобразования. Материалы Всероссийского семинара для стипендиатов Оксфордского Российского Фонда. – 2017. – С. 20-24.
7. Колбаско, Иван Иванович. Учащимся о самообразовании / И.И. Колбаско, 1976. – 154 с.
8. Муратов, Михаил Васильевич. О самообразовании / М.В. Муратов, 1920. – 59 с.
9. Невский, Владимир Александрович. Азбука самообразования: с приложением статей.: "Помощь самообразованию в деревне" и "Библиотека в школе взрослых" / В.А. Невский, 1925. – 64 с.
10. Редковец, Инна Алексеевна. Трудовое воспитание и самообразование школьника / И.А. Редковец, 1986. – 78 с.
11. Романов, В.А. Самообразование выпускника вуза как процесс педагогического сопровождения его профессиональной подготовки [текст] / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 1. – С. 239-242.
12. Самообразование школьников и развитие их личности [Текст] / Волгоград. пед. ин-т им. А.С. Серафимовича. – Волгоград: [б. и.], 1978. – 135 с.
13. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов [Текст] / Г.Н. Сериков; Науч. ред. А.В. Усова. – Иркутск: Издательство Иркутского гос. университета, 1992. – 232 с.
14. Корнев, С.В. Субъектность в контексте визуальной культуры // Актуальные проблемы философии и социологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 19 апреля 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.Н. Викторук; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35114160_11767098.pdf (дата обращения 20.08.2019)
15. Llewellyn, Grace. The teenage liberation handbook: how to quit school and get a real life and education [Текст] / Grace Llewellyn. — 2nd ed. – New York, 1998.
16. Rolstad, K. Unschooling, Then and Now [Текст] / Kellie Rolstad, Kathleen Kesson // Journal of Unschooling and Alternative Learning. – 2013. – Vol. 7. Issue 14.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Захарова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В данной статье авторами проводится исследование методики преподавания экономических дисциплин, через взаимосвязь средств, методов и форм обучения экономическим дисциплинам. Определено, что при преподавании экономических дисциплин отдельное внимание следует уделить аргументированности и доказательности, поскольку экономика как сфера человеческой деятельности предполагает удовлетворение потребностей людей, в связи с чем сталкиваются интересы различных слоев и групп населения, стремящихся доказать обоснованность своих идей и концепций с целью влияния на социальную активность.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, экономические дисциплины.

Annotation. In this article, the authors study the methods of teaching economic disciplines through the interconnection of means, methods and forms of training in economic disciplines. It is determined that when teaching economic disciplines, special attention should be paid to argumentation and evidence, since the economy as a sphere of human activity involves satisfying the needs of people, in connection with which the interests of different layers and groups of the population are striving to prove the validity of their ideas and concepts in order to influence the social activity.

Keywords: professional education, professional training, economic disciplines.

Введение. В соответствии со специфическими особенностями объекта и предмета исследования теорию обучения можно поделить на два уровня: общий, который определяет основы обучения и подходит любому учебному предмету, и частный, т.е. теории обучения определенному предмету в определенном типе учебных заведений. Общая дидактика позволяет выделять главные и сущностные характеристики образовательного процесса и определяет направление развития частных дидактик.

Эффективность образовательного процесса во многом зависит от методики преподавания. Поэтому все актуальнее становится проблема совершенствования методики преподавания экономических дисциплин, поскольку экономическое образование самым непосредственным образом реагирует на изменение общественного развития.

Изложение основного материала статьи. Отличительной особенностью данной методики является тесная взаимосвязь с экономической жизнью общества, что предполагает широкое применение статистических данных. Использование фактов и цифр позволяет раскрыть не только отдельные стороны экономических процессов и явлений, но и показать в целом общественное хозяйство. Однако статистические данные должны применяться системно, поскольку могут дезинформировать обучающихся, так как применение данных вне контекста, изолированно от всей совокупности явлений хозяйственной жизни ставит под вопрос их объективность.

При преподавании экономических дисциплин отдельное внимание следует уделить аргументированности и доказательности, поскольку экономика как сфера человеческой деятельности предполагает удовлетворение потребностей людей, в связи с чем сталкиваются интересы различных слоев и групп населения, стремящихся доказать обоснованность своих идей и концепций с целью влияния на социальную активность. Это воздействует на выбор определенного варианта и модели развития общества.

Одной из наиболее важных черт методики преподавания экономических дисциплин является взаимосвязь образовательных технологий с ролью знаний в экономическом развитии. Усовершенствование средств производства с течением времени требовало профессионала-исследователя, умеющего применять ранее изучавшиеся принципы или процессы к новой ситуации, использовать научные обобщения для решения отдельных проблем или соединять отдельные элементы в новое целое.

В связи с этим педагогами выделяются следующие цели преподавания экономических дисциплин:

- формирование у обучающихся научного мировоззрения;
- выработка умений и навыков умственной деятельности при решении экономических проблем и задач;
- совершенствование экономических понятий;
- формирование по темам экономической программы нормы знаний, умений и навыков;
- формирование навыков практической экономической деятельности и осознанное применение полученных знаний в производственной практике;
- развитие способностей обучающихся к усвоению экономических понятий;
- использование возможностей экономических дисциплин для профориентации обучающихся и для формирования экономической культуры.

Содержание экономических дисциплин, как и любой науки, формируется в соответствии с целями обучения.

Для осуществления преемственности образования учеными-педагогами была выработана система требований к отбору содержания по экономическим дисциплинам:

- определение направленности на всестороннее развитие обучающегося;

- учет возрастных особенностей личности;
- соответствует принципу научности;
- позволяет задать траекторию развития личности;
- учитываются только эмпирически проверенные данные;
- материал соответствует развитию науки на данный отрезок времени;
- строится на интеграции экономики и других наук;
- строится на принципе связи теории и практики;
- помогает в дальнейшей профориентации обучающихся.

При формировании содержания экономической дисциплины следует помнить, что любая учебная дисциплина имеет свой понятийный аппарат, включающий в себя набор категорий, принципов и законов. При изучении экономических понятий применяется метод углубления содержательного компонента понятия.

В процессе обучения экономическим дисциплинам при переходе к более сложным понятиям необходимо отталкиваться от уже известных понятий и пройденного материала. Это позволит обучающимся лучше запомнить новую тему и усвоить уже пройденную. При этом наиболее сложную тему следует разбить на несколько менее сложных подтем. В этом случае постепенное усвоение материала обучающимися будет наиболее эффективным.

При изложении какой-либо проблемы для каждой дисциплины экономического цикла преподаватель в зависимости от целей, методологии исследования или позиции субъекта учебно-познавательной деятельности может подобрать различные определения экономических понятий. Это необходимо для того, чтобы подойти к изучению понятия или категории со всех сторон и развить у обучающихся способность ориентироваться во множестве определений. Однако любое определение всегда недостаточно, поскольку качественные изменения, происходящие в экономической среде, приводят к пересмотру воззрений и теоретических положений.

При организации процесса обучения экономическим дисциплинам преподавателю необходимо придерживаться следующих принципов:

- принцип научности преподавания предполагает научное изложение материала с учетом последних достижений;
- принцип систематичности и последовательности изложения учебного материала при изучении экономических дисциплин;
- принцип практической направленности процесса обучения;
- принцип наглядности, который предполагает привлечение в образовательный процесс схем, таблиц и прочих наглядных средств для наиболее полного усвоения учебного материала обучающимися;
- принцип доступности обучения;
- принцип коллективизма и индивидуального подхода к обучению предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся.

В преподавании экономических дисциплин утвердились и получили широкое распространение несколько методов взаимодействия преподавателя и обучающихся: пассивный, активный и интерактивный.

Пассивный метод обучения позволяет преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках занятия, что дает возможность преподавателю наиболее полно рассмотреть экономическую ситуацию, а также ее взаимосвязь с другими темами экономической дисциплины. Обратная связь при таком методе осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и др. Однако стоит отметить, что в современных педагогических реалиях данный метод изучения экономики становится все менее эффективным и теряет свою актуальность.

В связи с этим наибольшее распространение в преподавании экономики получили в настоящее время активные методы обучения. Активный метод предполагает взаимодействие преподавателя с обучающимися, при котором студенты становятся активными участниками образовательного процесса и находятся с педагогом на равных правах. Подобный метод обучения дает возможность обучающимся самим найти решение какой-либо экономической проблемы, что позволяет им лучше усвоить содержание обучения.

Так, например, деловые игры являются довольно распространенным методом преподавания экономических дисциплин.

Деловые игры также позволяют обучающимся проявить свои знания на практике и творческий подход к проблеме, включая их в активную деятельность. Кроме того, благодаря применению в образовательной деятельности деловых игр получило развитие новое направление в экономике – экспериментальная экономика. Данное экономическое направление затрагивает вопросы, которые находятся в процессе исследования, благодаря чему можно привнести в экономику необходимые инновации.

Особым методом преподавания экономических дисциплин является кейс-метод. Кейс представляет собой описание сложной ситуации с сопутствующими фактами, понимание которой требует ее разделения на отдельные части, а затем – анализ каждой части и объединение выводов для получения целостной ситуации. Кейс-метод позволяет решить ряд задач:

- выделение комплекса проблем конкретной ситуации, определение ее структуры;
- определение факторов, обусловивших возникновение данной ситуации, ее моделирование;
- построение системы оценок, прогнозирования будущего состояния;
- разработка рекомендаций и программы действий по решению ситуации [2].

Также педагогами в преподавании экономических дисциплин активно используется проектный метод, который является эффективным методом организации образовательного процесса и направлен на индивидуальное развитие познавательных интересов и творческих способностей обучающихся. Метод проектов является исследовательским, а также позволяет обучающимся освоить технологию творческой презентации работ.

При рассмотрении связи активных и интерактивных методов обучения, многие педагоги предлагают рассматривать последние как наиболее современный вид активных методов, однако они имеют качественные различия, и поэтому выделяются в отдельную группу методов обучения.

Интерактивный метод предполагает более широкое взаимодействие обучающихся не только с педагогом, но и между собой, активность студентов в процессе обучения при этом играет доминирующую роль. Преподаватель при данном методе обучения лишь направляет деятельность обучающихся на достижение целей занятия. Интерактивное обучение предполагает диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется

взаимодействие между обучающимся и преподавателем, а также между самими обучающимися. Это помогает обучающимся не только лучше усвоить экономические понятия, но и связать обучение с производительным трудом, что наиболее важно при изучении экономики.

В связи с этим при изучении экономических дисциплин, кроме стандартных средств обучения, все большее распространение приобретают ИКТ-средства, т.е. информационно-коммуникационные технологии, которые представляют собой устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Подобные средства, в отличие от бумажных носителей, позволяют более наглядно и интерактивно представить экономическую информацию, которая представлена таблицами, схемами и др. Это не только сокращает время освоения новой темы, но и помогает обучающимся лучше усвоить представленную информацию. Кроме того, преподаватель может проводить деловые компьютерные игры, что позволяет наглядно смоделировать определенную экономическую ситуацию. К тому же ИКТ-средства используются педагогом при проведении контрольных работ и тестирования, что позволяет быстрее обработать получаемую информацию.

Эффективность обучения экономике, как и любой другой дисциплине, зависит от грамотно выстроенного взаимодействия педагога с обучающимся. В связи с этим в учебной практике сложились следующие формы процесса обучения: лекция, семинарское занятие, самостоятельная работа, консультация, зачет/экзамен, различные формы внеклассной работы.

Все формы образовательного процесса находятся в тесной взаимосвязи и должны применяться в комплексе и в определенной логической последовательности.

На данный момент по-прежнему актуальной остается такая форма устного общения преподавателя с аудиторией с целью передачи научных знаний как лекция.

Лекция позволяет дать целостное и логическое освещение основных положений экономической дисциплины, а также выделить основные направления самостоятельной работы обучающихся. К тому же она оперативно знакомит с последними научными данными, что особенно важно при изучении экономики, и позволяет компенсировать отсутствие современных учебников и учебных пособий.

При преподавании экономических дисциплин наиболее эффективной в плане усвоения материала обучающимися можно считать проблемную лекцию, которая позволяет обучающимся самим поучаствовать в поиске решения экономической проблемы, что повышает уровень усвоения учебного материала обучающимися.

Следующей по важности в образовательном процессе формой обучения является семинарское занятие. Существует множество различных видов проведения семинарских занятий. К наиболее распространенным относятся обучающий семинар, контрольно-обучающий семинар, творческий семинар и практическое занятие.

Наиболее примечательным видом семинара является практическое занятие, которое может проводиться в виде деловой или ролевой игры, экскурсии, встречи с учеными или преподавателями, а также может представлять собой интерактивное занятие, например, решение экономических задач с применением информационных технологий.

Особую роль в образовательном процессе играет самостоятельная работа обучающихся, на которую в процессе обучения отводится значительно больше времени, нежели на аудиторную работу.

Для того, чтобы самостоятельная работа обучающихся была наиболее эффективной, преподавателю необходимо учитывать ряд факторов, таких как частая смена экономических приоритетов, связанная с развитием экономической сферы, неуклюжесть библиотечного фонда современными качественными учебниками и пособиями по экономическим дисциплинам, а также специфические особенности самостоятельной работы и индивидуальные способности обучающихся.

При преподавании экономических дисциплин имеет большое значение прием сопоставления фактов, явлений, процессов. В этом случае одно и то же явление анализируется в разных общественных условиях, на разных этапах развития общества. Необходимость данного приема объясняется тем, что он позволяет обучающимся проследить за динамикой какого-либо процесса или явления и их изменениями с течением времени.

Кроме того, эффективность изучения и понимания обучающимися экономического материала зависит от умения преподавателя вести диалог с аудиторией, рассуждать и грамотно и полно отвечать на вопросы. Без этих составляющих невозможно добиться максимального усвоения обучающимися учебного материала.

Результатом изучения экономических дисциплин является экономически грамотный специалист, способный и готовый к производительному труду. К тому же, изучение экономических дисциплин позволяет быстро и эффективно разбираться в современных экономических тенденциях и дает возможность качественно преобразовывать окружающую действительность.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что дидактическая деятельность преподавателя играет крайне важную роль в образовательном процессе, поскольку педагог участвует не только в формировании знаний, умений и навыков у обучающихся, но и в формировании опыта профессиональной деятельности, так как в функции педагога, кроме теоретического и практического обучения, входит также руководство различными видами практической деятельности обучающихся, которая является неотъемлемой частью преподавания экономических дисциплин. Дидактическая деятельность преподавателя охватывает весь целостный педагогический процесс: педагог разрабатывает цели и содержание обучения, проектирует методы, средства и формы, оценивает и корректирует полученные результаты, что позволяет ему наиболее грамотно структурировать и систематизировать процесс обучения, что особенно важно при преподавании экономических дисциплин, которые требуют только точных и актуальных данных о процессах и явлениях, происходящих в производственно-экономической сфере и в обществе в целом.

Литература:

1. Маркова С.М., Котенко Е.Ф., Григорян Н.М. Основные тенденции развития содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 124-127.
2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 7.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.

УДК: 37.04

кандидат психологических наук, доцент Штерц Ольга Михайловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ И ДИАГНОСТИКИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития и диагностики технической одаренности детей и молодежи. В статье затрагивается вопрос об организации специализированной образовательной среды для развития технических способностей детей и молодежи. В работе предпринята попытка анализа понятия техническая одаренность, раскрываются ее структурные компоненты. Техническая одаренность рассматривается с позиции инструментального и мотивационного компонента. В процессе исследования победителей и призеров регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по технологии было выявлено, что мотивационный компонент играет важную роль в развитии технических способностей.

Ключевые слова: одаренность, техническая одаренность, специализированная образовательная среда, мотивация, диагностика технической одаренности.

Annotation. The article deals with the problem of development and diagnosis of technical giftedness of children and youth. The article deals with the organization of specialized educational environment for the development of technical abilities of children and youth. The paper attempts to analyze the concept of technical giftedness, reveals its structural components. Technical talent is developed from the perspective of instrumental and motivational components. In the process of studying the winners of the regional stage of the all-Russian Olympiad on technology, it was revealed that the motivational component plays an important role in the development of technical abilities.

Keywords: talent, technical talent, specialized educational environment, motivation, diagnostics of technical talent.

Введение. На сегодняшний день наблюдается высокий уровень спроса современного общества на неординарную личность, все более ценится интеллект и креативность, которые позволяют решать сложные задачи, создавать новые технологии в разных сферах жизни человека.

Правительство Российской Федерации заинтересовано в активном включении одаренной и талантливой молодежи в техническую промышленность. Талантливые специалисты, имеющие инженерно-технологическую подготовку в условиях изменения экономики и перестройки промышленности, развития биоинженерной отрасли, внедрения современных IT-технологий становятся одними из главных специалистов в промышленной отрасли.

Человек, обладающий развитыми способностями, готов к нестандартному восприятию нового, может предложить новые варианты решения задач в условиях дефицита как материальных, временных, так и людских ресурсов. Исследователи, изучавшие биографии выдающихся людей, пришли к выводу о том, что в детстве, как правило, их объединяло обладание высоким интеллектом, хорошей памятью, любознательностью, а также такими чертами как критичность, настойчивость, сильная воля и стремление к высоким достижениям, познанию, увлеченность своим делом, энергичность.

Вслушайтесь в содержание слова «одаренность». Словарь В.И. Даля трактует слово «дар» как подношение, подарок, а «дарование» как природную наклонность и умение. Одаренность определяется как развивающееся в течение жизни качество человека, которое способствует достижению более высоких, незаурядных результатов в одной или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Изложение основного материала статьи. Развитие детской одаренности весьма перспективное направление. Ученых разных времен интересовал вопрос с чем связано возникновение гениальности и развитие таланта у человека. Возникает множество споров и вопросов о том: Действительно ли все дети талантливы? Почему же со временем угасают яркие творческие способности ребенка, которые он проявлял в детстве? На сколько эффективны педагогические программы по развитию одаренности детей?

Альберт Зиглер акцентирует наше внимание на том, что одаренность это, прежде всего, возможность человека достичь совершенства в какой либо области искусства, профессиональной или научной деятельности. Однако для развития одаренности необходимо совершенствоваться и эффективно учиться. Если одаренный ребенок не будет развивать свои способности, то он не сможет достичь выдающихся результатов [8].

Для развития одаренности ребенка необходимо создание специализированной образовательной среды, в которой важную роль играют педагоги, наставники. Нами было проведено анкетирование среди учителей общеобразовательных школ с целью выявления круга проблем с которыми они сталкиваются в процессе работы с одаренными детьми. По данным анкетирования нами были получены следующие результаты. На вопрос «С проблемами какого характера вы сталкиваетесь при работе с одаренными детьми» 56% из числа опрошенных педагогов ответили, что с проблемами диагностического характера, сюда относятся сложности в выявлении одаренности школьников - 30%, отсутствие данных об индивидуальных особенностях одаренных школьников - 34%. 74% из числа опрошенных педагогов отметили, что в своей работе сталкиваются с проблемами методического характера в работе с одаренными детьми. В частности, 40% из числа опрошенных педагогов указали на отсутствие систематической работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях. 45 % опрошенных респондентов отметили отсутствие эффективных методов и методик в работе с одаренными детьми. 14% опрошенных педагогов склонны видеть проблему в работе с одаренными детьми в нехватке знаний и умений работы по проблеме развития одаренности школьников. Проблему в организационном плане в работе с одаренными детьми видит 60% из числа опрошенных педагогов. В качестве организационной проблемы педагоги выделяют отсутствие в образовательных учреждениях системы работы по выявлению и поддержке одаренных и талантливых детей – 55%. Многие педагоги (24%) отмечают сложности в работе с родителями одаренных детей. Не все родители заинтересованы в развитии таланта своего ребенка, а иногда и оказывают сопротивление педагогам в развитии способностей своего ребенка, если считают, что это не соответствует их представлениям о достижении успеха ребенка. Например, развитие музыкальных способностей это не, то направление в котором должен развиваться ребенок (родители говорят: «Мне этого не надо»). К сожалению данная позиция родителей оказывает пагубное

действие на раскрытие и развитие талантов ребенка, ограничивает возможность в достижении им успеха. Часто в данном случае родители пытаются реализовать в ребенке свои не сбывшиеся мечты не учитывая, что ребенок это отдельная личность со своими способностями и потребностями.

Как отмечает Daniel William Caldwell важным компонентом в организации развивающей среды для одаренного ребенка является готовность педагога дифференцированно обучать одаренных детей. В обычных общеобразовательных школах, как отмечают авторы в своем исследовании, учителя не готовы использовать стратегию дифференцированного обучения для одаренных детей. Поэтому очень важной детей с признаками одаренности включать в специализированную образовательную среду [7].

Педагоги подчеркивают, что если в системе развивать способности ребенка, то происходят позитивные изменения в его личности, повышается эффективность его творческой деятельности, способности переходят на новый уровень развития, раскрываясь через талант и одаренность личности. Осознание ребенком, что он узнал и освоил новые способы решения поставленных задач, окрыляет и мотивирует ребенка, помогает ему достичь новых результатов.

В работе с маленькими детьми особенно важно учитывать не только способности, которые уже проявились, но и те, которые могут проявиться. Как правило, одаренные дети успешны в нескольких видах деятельности. Однако, исходя из целей нашего проекта, мы предлагаем остановиться на выявление и развитие признаков технической одаренности детей и молодежи. Для того чтобы выявить и развивать технические способности ребенка необходимо определиться с содержанием понятия техническая одаренность, что она в себя включает и какими качествами личности должен обладать ребенок с признаками технической одаренности.

Технические способности – это те способности, которые проявляются в работе с оборудованием или его частями. При этом учитывается, что такая работа требует особых умственных способностей, а также высокого уровня развития сенсомоторных способностей, ловкости, физической силы.

Какие же конкретные способности и качества личности можно отнести к признакам технической одаренности? Ответ, по нашему мнению, следует искать в содержании тех требований, которые предъявляются к профессиональным и личностным качествам инженера. Главное назначение инженерной деятельности интеллектуальное, научно-техническое обслуживание сферы материального производства, развитие техники, технологии, обеспечение научно-технического прогресса, решение на основе естественно-научного, технического и социально-гуманитарного знания технико-технологических, инженерных противоречий, проблем и задач.

Структуру технической одаренности можно разделить на два компонента: инструментальный куда входят - технический склад ума, развитое пространственное мышление и воображение, способность к комбинированию, личностные качества (любознательность, настойчивость, активность), умение учитывать свойства используемых материалов, деталей, форм и мотивационный компонент включающий в себя желание ребенка заниматься техническим творчеством и направленность личности на овладение техническими специальностями.

А.В. Карпов выделял такие свойства профессионального технического мышления как целенаправленность, лабильность, обстоятельность, беглость и гибкость как показатели активности мышления и других свойств [2].

Т.В. Кудрявцев предположил, что само своеобразие производственно-технического труда вызывает преимущественное развитие определенных сторон мышления [1].

Т.М. Хрусталева, Ю.А. Шевченко предложили модель технической одаренности, которая включает в себя технический интеллект, техническую креативность, деятельностный компонент технических способностей и специфическую мотивацию личности [4, 5].

Мотивационный компонент играет важную роль в организации любой деятельности человека. Мотивация побуждает человека к тому или иному виду активности. Если у человека есть способности, но нет желание выполнять какую либо деятельность, то эффективность и результативность будет низкая. Поэтому очень важно детей с признаками технической одаренности мотивировать на занятия техническим творчеством, развивать у них самостоятельность в планировании собственных действий.

В процессе анализа факторов (в исследовании приняли участие победители и призеры регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по технологии), влияющих на развитие технической одаренности детей мы пришли к выводам о том, что существенную роль в достижении успеха в какой-либо области, в том числе и в участии в предметных олимпиадах, играет мотивация. Если посмотреть на выборку победителей и призеров технических олимпиад, то среди победителей у 50% наблюдается высокий уровень развития мотивации достижения успеха и у 25% школьников из числа призеров отмечается высокий уровень мотивации достижения успеха. Среди участников, не занявших призовые места, высокий уровень мотивации достижения успеха отсутствует и, несмотря на то, что среди них у 75% имеется высокий уровень развития пространственного мышления (у учащихся, входящих в число победителей, высокого уровня пространственного мышления не отмечается, диагностируется только средний уровень развития (100 %)), они не вошли в число победителей и призеров. Статистический анализ по t-критерию Стьюдента показал, что имеются статистически значимые различия между выборками победителей и призеров олимпиады и учащимися, не занявшими призовые места, по уровню развития мотивации достижения ($t=2,95$ при $p \geq 0,01$).

Таким образом, ключевую роль в развитии технической одаренности играет мотивация, желание и интерес заниматься техническим творчеством, потребность в создании новых продуктов и в достижении при этом значимых, лучших результатов, чем у других людей. Наличие и высокий уровень развития таких способностей как пространственное мышление, техническая понятливость и интеллектуальная лабильность при отсутствии мотивации не всегда являются гарантией реализации технической одаренности личности.

Также залогом успешного обучения техническому творчеству является раннее выявление технически одаренных детей, построение и реализация эффективной системы образования, нацеленной на развитие способностей детей и молодежи независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи.

В своих работах Н.С. Лейтес подчеркивал, что как уровень, так и своеобразие умственного потенциала проявляются у растущего человека не сразу, не полностью, а в ходе возрастных изменений. Поэтому очень важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства индивидуальности у детей, опережающих в умственном отношении свой возраст [3].

В дошкольном возрасте существуют благоприятные периоды для развития способностей ребенка. Нейрофизиологи, психологи, педагоги выделяют сенситивные периоды развития – это время качественного скачка в развитии ребенка. Психологи отмечают, что в сенситивный период скорость восприятия материала в 10-15 раз выше, чем в обычные периоды. Это связано с развитием функций головного мозга и эндокринной системы ребенка. Дошкольный возраст включает в себя большее количество сенситивных периодов, способствующих развитию, восприятию, памяти, креативности, чем какой-либо другой возрастной период времени в жизни ребенка. Поэтому дошкольный возраст является одним из наиболее благоприятных периодов для раскрытия технических способностей ребенка. Дошкольники проявляют неподдельный интерес к окружающему миру. Это возраст так называемых «почемучек», которым интересно все, что происходит вокруг них. Поощряя познавательную активность ребенка, отвечая на его бесконечные «Почему?», делая вместе с ним различные опыты, постигая физические свойства окружающих предметов, создавая вместе различные поделки мы поддерживаем у ребенка познавательный интерес, мотивацию к творческому познанию и преобразованию окружающего мира. К тому же, у детей дошкольного возраста творческое воображение более развито, чем у детей младшего школьного возраста. В процессе эмпирического исследования по методике Торренса нами было выявлено, что 36% детей старшего дошкольного возраста имеют высокий уровень развития оригинальности, 47% из протестированных старших дошкольников обладают средним уровнем оригинальности, а 17% старших дошкольников – низкий уровень оригинальности. К младшему школьному возрасту процент детей с высокими показателями уровня оригинальности мышления несколько падает. Так 29% детей младшего школьного возраста (8-9 лет) обладают высоким уровнем оригинальности, 45% участвующих в исследовании младших школьников показали средний уровень развития оригинальности, а 26% учащихся младшего школьного возраста имеют низкий уровень оригинальности. У младших подростков уровень развития оригинальности представлен следующим образом: 20% – высокий уровень развития, 47% средний уровень и 33% низкий уровень. Следовательно, мы видим, что с возрастом количество детей обладающих высоким уровнем оригинальности мышления падает. Данное обстоятельство связано с особенностями возрастного развития ребенка. С возрастом ребенок накапливает определенный жизненный опыт, который он использует при решении сложных задач, активизируя тем самым воспроизводящее мышление и меньше опираясь на творческое воображение. К тому же школа во многом воспитывает ребенка мыслить шаблонно. А если ребенка поместить в такую образовательную среду, где будет активизироваться креативное мышление, то снижение творческого потенциала ребенка мы не увидим. Если посмотреть по теории Дж. Рензулли, то креативность является одним из показателей одаренности ребенка. Одаренный ребенок не просто успешно решает какие-либо задачи, а ищет новый подход в решении поставленной перед ним проблемы, создает новый продукт или технологию. Поэтому креативность очень важно развивать у ребенка с предпосылками одаренности посредством создания особого образовательного пространства.

Диагностика признаков технической одаренности ребенка предполагает разработку валидных методик и использование адекватных методов исследования. Можно выделить следующие методы выявления технических способностей детей:

1. Наблюдение за деятельностью детей (фиксация ответов на вопросы: какому виду деятельности больше внимания уделяет ребенок? Его интересы и увлечения? В какие игры ребенку больше всего нравится играть? Какую роль в игре предпочитает ребенок выполнять? Есть ли у него желание участвовать в конкурсах и олимпиадах по технической направленности? Какие результаты достигает ребенок при участии в конкурсах и олимпиадах по технической направленности?).

2. Проведение с помощью диагностических методик тестирования по определению уровня развития инструментального и мотивационного компонента технической одаренности детей. («Определение уровня проявления способностей ребенка (А.Н. Сизанов), «Определение интенсивности познавательной потребности ребенка (В.С. Юркевич)», тест Беннета, интеллектуальный тест Амтхауэра «Карта одаренности А.И. Савенкова», тест «Сборка», тест пространственного мышления Якиманской, тест «Лабиринт»). Если программа работы с ребенком с признаками технической одаренности направлена на ускорение или расширение содержания обучения, то следует использовать интеллектуальные тесты и тесты на академические способности (логическое мышление, пространственное восприятие, моделирование).

3. Организация и проведение игр и упражнений, направленных как на диагностику технических способностей детей, так и на их развитие, а также повышение мотивации заниматься техническим творчеством (игра «Путаница», игра «Свяжи по парам», игра «Найди клад по карте», игра «Танграм», игра «Кортес для детей», игра «Сет», игра «Диксит», игра «Хвасталки», игра «Мой жизненный путь» и т.д.).

Однако следует заметить, что при выявлении технических способностей ребенка, важно учитывать такие переменные, как возраст, пол, прошлый опыт, функциональную асимметрию мозга (ребенок левша или правша), так как они по-разному могут быть связаны с перечисленными выше функциями технических способностей. С детьми дошкольного возраста при выявлении технических способностей корректнее будет использовать метод наблюдения, так как большинство перечисленных профессиональных тестов предназначается для детей подросткового и юношеского возраста. Тесты на осведомленность в области механики гораздо больше зависят от прошлого опыта обращения с механическими устройствами, чем абстрактные, пространственные или перцептивные. В тестах на мануальную ловкость и перцептивное различение девочки обычно превосходят мальчиков. В абстрактных пространственных тестах обычно выявляют небольшие, но значимые средние различия в пользу мальчиков, а в тестах на механическое рассуждение и осведомленность в области механики мальчики демонстрируют уже заметное преимущество.

Для развития их способностей и достижения в развитии уровня одаренности необходимо создать особую образовательную среду, которая будет способствовать этому процессу, формировать мотивацию достижения успеха.

На сегодняшний день выделяют следующие факторы развития одаренности:

1. Способности ребенка к тому или иному виду деятельности.
2. Окружающая среда, способствующая развитию одаренности личности.
3. Собственная активность и желание ребенка заниматься техническим творчеством.

Техническая одаренность (как другой вид одаренности) развивается в контексте «человек – среда», но при отсутствии развивающей среды признаки одаренности могут не проявиться. Поэтому очень важно конструирование многообразной, многофункциональной развивающей среды, в которой могут проявиться и

развиться признаки технической одаренности ребенка. В процессе включения ребенка в развивающую среду необходимо поэтапно осуществлять мониторинг, который позволит определить эффективность педагогических методик, которые используются для развития технических способностей ребёнка.

В Елабужском институте Казанского федерального университета уже достаточно давно ведется активная работа по развитию и поддержке технической одаренности детей и молодежи. Основными направлениями работы вуза с техническими одаренными детьми являются такие проекты как Детский университет, Интеллектуальный детский лагерь для одаренных детей «ИнтелЛето», Летняя физико-математическая школа, Центр образовательной робототехники, студенческое конструкторское бюро «Эврика», ряд технических кружков для школьников и студентов, а также конкурсы и олимпиады по техническому творчеству [6].

Выводы. Многие педагоги в процессе работы с одаренными детьми встречаются с проблемами методического и диагностического характера. Поэтому очень важно учителям предметникам совместно с психологом разработать диагностический инструментарий. Необходимо организовать в школах систему работы с одаренными детьми. Тиражировать лучшие практики и методики по работе с одаренными детьми.

Ключевым аспектом в развитии технической одаренности является мотивация, желание и интерес заниматься техническим творчеством, потребность в создании новых промышленных продуктов и в достижении при этом значимых, лучших результатов, чем у других людей. Наличие и высокий уровень развития таких способностей как пространственное мышление, техническая понятливость и интеллектуальная лабильность при отсутствии мотивации не всегда являются гарантией реализации технической одаренности личности.

Ранняя диагностика технической одаренности и создание специализированной образовательной среды способствует развитию технических способностей детей и развитию творческого мышления.

Следует также отметить, что вовлечение детей и молодежи в конкурсное и олимпиадное движение по технологии в первую очередь способствует выявлению технической одаренности школьников и мотивирует их на ее дальнейшее развитие.

Литература:

1. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М.: Педагогика, 1975. 302 с.
2. Психология субъекта профессиональной деятельности / Под ред. А.В. Брушлинского, А.В. Карпова. М. — Ярославль: ДИА-пресс, 2001. с. 23-53.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
4. Хрусталева Т.М. Психология способностей. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. — 180 с.
5. Шевченко Ю.А. Психологическая модель технической одаренности как основа профессионального отбора и обучения // Профессиональные кадры в России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы III Всероссийской конференции (21-22 ноября 2011 г. Москва). — URL: <http://edu.rosuprava.ru/tezis.shtml> (дата обращения: 16.09.2013)
6. Шатунова О.В., Седов С.А., Мерзон Е.Е., Ахметов Л.Г. Модель системы выявления, развития и поддержки технической одаренности детей и молодежи в условиях вуза // Поддержка и развитие технической одаренности детей и молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 10 апреля 2015 г. — Елабуга: Изд-во ЕИ(Ф) К(П)ФУ, 2015. — С. 272-279.
7. Daniel William Caldwell Educating Gifted Students in the Regular Classroom: Efficacy, Attitudes, and Differentiation of Instruction // Electronic Theses & Dissertations. 822. (2012)
8. Marilena Z. LeanaTascilar Interview with Albert Ziegler about Gifted Education // Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness 2014, Volume 2, Issue 2, 98-100

Психология

УДК 316.6

аспирант кафедры психологии Арзамиева Хеди Умаровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение

«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ);

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры

психологии Верещагина Марина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОПИНГ- СТРАТЕГИЙ ОСУЖДЕННЫХ В ПЕРИОД СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К МЕСТАМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению доминирующих копинг-стратегий осужденных в период их социально-психологической адаптации к местам лишения свободы. Выявлены типичные индивидуальные стили совладания со стрессом на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Установлено, что у осужденных в период социально-психологической адаптации преобладают относительно продуктивные и непродуктивные стратегии преодолевающего поведения.

Ключевые слова: преодоление стресса, преодолевающее поведение, социально-психологическая адаптация осужденных, копинг-стратегии осужденных.

Annotation. The article is devoted to the study of the dominant coping strategies of convicts during their socio-psychological adaptation to places of detention. Typical individual styles of coping with stress at cognitive, emotional and behavioral levels are revealed. It is established that convicts during the period of social and psychological adaptation are dominated by relatively productive and unproductive strategies of overcoming behavior.

Keywords: overcoming stress overcoming behavior, socio-psychological adaptation of convicted persons and the coping strategies of prisoners.

Введение. Актуальность исследования обусловлена развитием практической социальной психологии в отечественной пенитенциарной системе и возрастающим интересом к индивидуальному жизненному стилю

человека, который определяет устойчивый способ психической адаптации, влияющей на социальное окружение, на характер межличностных отношений, а также на развитие навыков саморегуляции личности [11], что выступает одной из важнейших целей воспитания и социализации личности.

Согласно Концепции развития социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях необходимо изучать личностные особенности и особенности поведения осужденных лиц с целью последующей их психологической коррекции в условиях отбывания наказаний и предупреждения деструктивных явлений в местах лишения свободы [6]. Так, Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов [1], А.И. Мокрецов [10], А.И. Ушатиков [18], Е.И. Megargee [20] и др. посвятили свои исследования выявлению психологических особенностей осужденных в условиях исправительных учреждений.

В настоящее время проблема преодолевающего поведения активно разрабатывается в психологии личности, социальной психологии, психотерапевтической практике и других отраслях психологической науки. Т.Л. Крюкова подчеркивает, что термин «копинг» – или «преодоление стресса» представляется в психологическом категориальном аппарате как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям [7]. Психологическое содержание «копинга» заключается в наилучшей адаптации человека к требованиям возникающей ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить ее требования. Следовательно, главная задача «копинга» – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья, обусловленных удовлетворенностью социальными отношениями [12].

Исследователи Н.А. Сирота, Т.Л. Крюкова, Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Л.Р. Резяпова, Ю.Л. Сорокина, А.В. Смирнова и др. рассматривали различные вопросы, связанные с проблемой совладающего поведения личности и использованием копинг-стратегий. Так, О.Е. Самара изучает копинг-стратегии в контексте преодоления трудных жизненных ситуаций [14], И.И. Ветрова раскрывает связь с психологическими защитами и саморегуляцией поведения личности [4], Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева связывают копинг-поведение личности с процессами психической и социально-психологической адаптации [12], О.Л. Ковалева и Ю.П. Деревянко описывают специфику копинг-стратегий девушек, характеризующихся склонностью к нарушению пищевого поведения [5]. А.В. Смирнова [15], Ю.Л. Сорокина [16], О.Р. Тенн, В.В. Зацепин [17] и другие исследователи изучали копинг-поведение в возрастном аспекте, Т.Н. Чибирова, М.В. Верецагина определяли этнокультурные и половозрастные особенности копинг-стратегий [3], а Ю.П. Ахмадеева [2], Л.Р. Резяпова [13] и О.Е. Самара [14] исследовали гендерные различия в совладающем поведении. Несмотря на изученность проблемы копинг-поведения личности, вопросам использования копинг-стратегий осужденными в условиях социальной изоляции не уделялось должного внимания. При этом, мы считаем, что знания о механизмах психологического преодоления трудных жизненных ситуаций осужденными в период социально-психологической адаптации к местам лишения свободы выступают основой для построения эффективной воспитательной системы пенитенциарных учреждений, направленной на успешную ресоциализацию и интеграцию осужденных в общество.

Цель нашего исследования – изучение доминирующих копинг-стратегий осужденных в процессе социально-психологической адаптации к местам лишения свободы.

Изложение основного материала статьи. Исследование было проведено на базе ФКУ СИЗО-1 по Чеченской Республике. В диагностической работе приняли участие 120 человек, из них 100 осужденных мужчин и 20 осужденных женщин в возрасте от 19 до 58 лет. На момент проведения психодиагностической работы респонденты находились в местах лишения свободы от 2 до 6 месяцев.

С помощью методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма [9] мы установили индивидуальные стили совладания со стрессом у лиц, находящихся в местах лишения свободы, выявив непродуктивные паттерны их поведения, относительно продуктивные копинги и ресурсные стратегии преодоления стресса на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

В результате проведенной диагностики можно отметить, что наиболее типичной копинг-стратегией на когнитивном уровне (см. табл. 1) является «растерянность», представляющая собой непродуктивную копинг-стратегию, когда осужденные не знают, что делать, им кажется, что они не смогут разрешить сложившихся проблем и выпутаться из трудностей.

Таблица 1

Копинг-стратегии когнитивного уровня у осужденных в период социально-психологической адаптации

Когнитивные копинг-стратегии	Кол-во осужденных, в %	Ранг, R
Игнорирование (О)	10,25	5
Смирение (Н)	0	9,5
Диссимиляция (О)	7,69	7
Сохранение самообладания (О)	5,13	8
Проблемный анализ (П)	10,25	5
Относительность (О)	10,25	5
Религиозность (О)	0	9,5
Растерянность (Н)	23,08	1
Придача смысла (О)	17,95	2
Установка собственной ценности (О)	15,39	3

где П – продуктивный копинг, О – относительно продуктивный копинг, Н – непродуктивный копинг

Также предпочитаемыми стилями совладания со стрессом являются «придача смысла» и «установка собственной ценности», которые выступают относительно продуктивными стратегиями преодолевающего поведения. Осужденные с данными копинг-стратегиями стараются придавать своим трудностям особый

смысл, преодолевать их, стремясь к самосовершенствованию. Они считают, что в данный момент времени сами не могут справиться с возникшими трудностями, но со временем справятся и с ними, и даже с более сложными ситуациями.

Реже встречаются относительно продуктивные стратегии преодоления «игнорирование», при котором осужденные считают, что «на данный момент есть что-то важнее, чем трудности»; «относительность», характеризующаяся сравнением своих трудностей с более тяжелыми проблемами других; и продуктивная стратегия «проблемный анализ», заключающаяся в стремлении анализировать, взвешивать и искать объяснение в том, что случилось. Менее представленной является относительно продуктивная стратегия «сохранение самообладания», сопровождающаяся контролем над собой в трудные минуты и стремлением «никому не показывать своего состояния».

Не свойственны лицам, находящимся в исправительном учреждении, такие непродуктивные стили преодоления трудных и стрессовых ситуаций высокого эмоционального напряжения как «смирение» и «религиозность», отражающие фаталистический взгляд на жизненные проблемы: «это судьба» и «так угодно Богу».

На эмоциональном уровне осужденные по-разному разрешают трудные и стрессовые ситуации высокого эмоционального напряжения (см. табл. 2).

Таблица 2

Копинг-стратегии эмоционального уровня у осужденных в период социально-психологической адаптации

Эмоциональные копинг-стратегии	Кол-во осужденных, в %	Ранг, R
Протест (О)	7,69	6
Эмоциональная разрядка (Н)	0	7,5
Подавление эмоций (Н)	17,95	3
Оптимизм (П)	23,08	2
Пассивная кооперация (О)	28,2	1
Покорность (Н)	12,82	4,5
Самообвинение (Н)	12,82	4,5
Агрессивность (Н)	0	7,5

где П – продуктивный копинг, О – относительно продуктивный копинг, Н – непродуктивный копинг

У одних осужденных наиболее используемой копинг-стратегией является относительно продуктивная стратегия «пассивная кооперация», которая основывается на доверии другим людям в преодолении своих трудностей. Иные обладают продуктивной стратегией «оптимизм», что характеризует их как уверенных в том, что есть выход из трудной ситуации. У третьих доминирует непродуктивная стратегия «подавление эмоций».

Менее представленными являются непродуктивные стратегии «покорность», что сопровождается состоянием безнадёжности, и «самообвинение», когда осужденные признают себя виноватыми и считают, что получают наказание по заслугам; и относительно продуктивная стратегия – «протест», связанная с глубоким возмущением несправедливостью судьбы по отношению к осужденному, против чего он и протестует.

Такие непродуктивные стратегии, как «эмоциональная разрядка», сопровождающаяся отчаянием и рыданиями, и «агрессивность», проявляющаяся в состоянии «бешенства и агрессии» осужденным не свойственны.

На поведенческом уровне (см. табл. 3) респонденты используют все копинг-стратегии, предложенные Э. Хаймом.

Таблица 3

Копинг-стратегии поведенческого уровня у осужденных в период социально-психологической адаптации

Поведенческие копинг-стратегии	Кол-во осужденных, в %	Ранг, R
Отвлечение (О)	7,69	5,5
Альтруизм (О)	5,13	7,5
Активное избегание (Н)	10,26	4
Компенсация (О)	5,13	7,5
Конструктивная активность (О)	7,69	5,5
Отступление (Н)	23,08	1,5
Сотрудничество (П)	17,94	3
Обращение (О)	23,08	1,5

где П – продуктивный копинг, О – относительно продуктивный копинг, Н – непродуктивный копинг

Наиболее распространенными копингами являются непродуктивная стратегия «отступление», когда осужденные изолируются и стремятся к одиночеству. Эти данные согласуются с результатами исследований И.С. Худяковой [19] и Т.Ю. Лапшиной [8] о преобладании негативного состояния одиночества у осужденных лиц в период их социально-психологической адаптации к условиям исправительного учреждения. Также типичной является противоположная «отступлению» относительно продуктивная стратегия «обращение»,

проявляющаяся в поиске людей, способных помочь советом, и ресурсная стратегия «сотрудничество», заключающаяся в активной позиции взаимодействия с другими людьми в преодолении трудностей.

Далее по частоте встречаемости следует непродуктивная стратегия «активное избегание», проявляющаяся в вытеснении мыслей о трудностях, относительно продуктивные стратегии «отвлечение», когда осужденные погружаются в деятельность, стараясь забыть о трудностях, схожие по содержанию «конструктивная активность», «компенсация» и «альтруизм», отражающая стремление помогать людям с целью вытеснения мыслей о своих трудностях.

Выводы. Таким образом, наиболее типичными индивидуальными стилями разрешения трудных и стрессовых ситуаций, обусловленных высоким эмоциональным напряжением, являются относительно непродуктивные и непродуктивные копинг-стратегии. При этом на когнитивном уровне – это стратегия «растерянности», связанная с незнанием осужденных, что им делать для того, чтобы «выпутаться из трудностей» и копинг «придача смысла», когда они стараются наделить особым смыслом свою жизнь, стремясь к преодолению трудностей через самосовершенствование; на эмоциональном уровне – «пассивная кооперация», сопровождающаяся доверием другим людям в преодолении собственных трудностей и «подавление эмоций»; на поведенческом – «отступление», связанное с состоянием негативного одиночества, и «обращение», обусловленное поиском людей, способных помочь. Продуктивные стратегии преодолевающего поведения, помогающие быстро и успешно совладать со стрессом, не являются типичными индивидуальными стилями преодоления трудных и стрессовых ситуаций высокого эмоционального напряжения у осужденных в период социально-психологической адаптации к местам лишения свободы. Полученные результаты исследования, сформулированные в выводах, могут быть использованы в работе с осужденными, отбывающими наказание в условиях изоляции от общества, в целях осуществления дифференцированного подхода к организации исправительных воздействий в рамках пенитенциарных служб.

Литература:

1. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. – М.: Юрист, 1996. – 336 с.
2. Ахмадеева Ю.П. Гендерные различия в копинг-стратегиях (на примере студентов МГУ имени М.В. Ломоносова). – М., 2012. – URL: <http://knowledge.allbest.ru/> (дата обращения: 9.06.2019).
3. Верещагина М.В., Чибирова Т.Н. Этнокультурные и половозрастные особенности копинг-стратегий. Молодые ученые в решении актуальных проблем науки. Материалы V международной научно-практической конференции (г. Владикавказ, 19-21 июня 2014 г.). – Владикавказ: Издательство «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2014. – 655 с.
4. Ветрова И.И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции. // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. / Под ред. Журавлева А.Л., Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М., Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. – С. 179-196.
5. Ковалева О.Л., Деревянко Ю.П. Специфика копинг-стратегий девушек со склонностью к нарушению пищевого поведения // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 4. – С. 294-297.
6. Концепция развития социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях на период до 2010 года. – М.: УСПВРО ФСИН России, 2006. – 14 с.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004. – 214 с.
8. Лапшина Т.Ю. Психологические особенности переживания одиночества у лиц, находящихся в условиях групповой (тюремной) изоляции: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.06. – Ростов-на-Дону, 2007. – 181 с.
9. Методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма. URL:[http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=gkg331&from=yandex.ru/%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text\(дата](http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=gkg331&from=yandex.ru/%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text(дата обращения: 11.07.2019))
10. Мокрецов А.И. Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание / А.И. Мокрецов, В.В. Новиков. – М.: НИИ ФСИН России, 2006. – 220 с.
11. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. – №5. – С. 18-27.
12. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования, 2011. № 3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.06.2019).
13. Резяпова Л.Р. Исследование гендерных различий в копинг - стратегиях. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – М., 2012. URL:<http://knowledge.allbest.ru/> (дата обращения: 14.06.2019).
14. Самара О.Е. Гендерные особенности копинг-стратегий у работников МЧС. – Одесса: Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, 2011. – 94 с.
15. Смирнова А.В. Половозрастные и семейные факторы становления совладающего поведения у детей младшего школьного возраста: Диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13. – СПб, 2010. – 281 с.
16. Сорокина Ю.Л. Совладающее поведение студентов вуза. Сб. международной научно-практической конференции «Психология совладающего поведения». – Кострома, 2007. – 278 с.
17. Тенн О.Р., Зацепин В.В. Стратегии совладающего поведения женщин, переживающих экзистенциальный кризис // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2010. – № 3. URL: <http://ppip.su>. (дата обращения: 12.06.2019).
18. Ушатиков А.И. Психологические особенности осужденных, обусловленные их возрастом и полом / А.И. Ушатиков, Б.Б. Казак // Основы пенитенциарной психологии. – Рязань, 2001. – С. 131-142.
19. Худякова И.С. Психологические особенности переживания одиночества человеком в закрытой среде: на примере мест лишения свободы: диссертация, кандидата психологических наук: 19.00.01. – Томск, 2013. – 242 с.
20. Megargee E.I. Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression // Psychological Monographs. 1966. – P. 611-617.

УДК 316.614.5

магистрант 3 курса профиля «Педагогическая психология» Балбашова Валентина Александровна

Нижнетагильский социально-педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат психологических наук, старший преподаватель Рыбакова Людмила Александровна

Нижнетагильский социально-педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития социальных навыков у старших дошкольников. Развитие социальных навыков у старших дошкольников во взаимодействии со сверстниками в нашем исследовании рассмотрено с позиции социокультурного подхода. В статье приводятся теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство развития социальных навыков во взаимодействии со сверстниками у старших дошкольников при условии овладения ими формами детской субкультуры. Результаты исследования показали, что существуют статистически значимые различия в уровне развития коммуникативных навыков, личностных качеств, поведенческой активности между детьми владеющими формами детской субкультуры, и не владеющими данными формами. В статье приведено соотношение форм детской субкультуры (считалки, дразнилки-отговорки, способы примирения, детские традиционные игры и т. д.) и социальных навыков детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: старшие дошкольники, базовые социальные навыки, внеситуативно-деловая форма общения, личностные качества, поведенческая активность, коммуникативные навыки, формы детской субкультуры, способы примирения, считалки, традиционные детские игры.

Annotation. This article is devoted to the actual problem of social skills' development of senior during cooperation, is considered, using the social-cultural aspect in our article. There is a theoretical justification and the experimental proof of social skills' development in cooperation with coeval of senior preschoolers, while mastering different forms of children subculture. The results of the research have shown, that there are statistically significant distinctions in the level of developing of communicative skills, personal qualities, behavioral activity between children, having forms of children subculture and not having them. There is a ratio of forms of children subculture (countings, teasers, the ways of reconciliation, traditional children games, etc.) and social skills of senior preschoolers.

Keywords: senior preschoolers, basic social skills, out-of-the box-business form of communication, personal qualities, behavioral activity, communicative skills, forms of children subculture, the ways of reconciliation, countings, traditional children games.

Введение. В возрасте 5-7 лет происходят качественные изменения в становлении новых форм взаимоотношений со сверстниками. Потребность в развитии внеситуативно-деловой формы общения обусловлена возникающим интересом к личности ровесника. Актуальность исследования обусловлена проблемой развития социальных навыков у старших дошкольников, выражающейся в повышенной агрессивности современных детей, отчужденности, неумении разрешать конфликты. Исчезновение детских играющих коллективов, увлечение компьютерными играми, регламентированное общение не способствуют развитию базовых социальных навыков.

Теоретическими основами нашего исследования явились труды Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, в которых разработаны теоретические положения о социальном развитии личности; работы М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина, Р.Г. Церцвадзе об особенностях психического развития детей старшего дошкольного возраста [7; 8].

В нашем исследовании мы опираемся на определение социальных навыков американского социолога В. Слота, раскрывающего их набор способов и приемов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении всего жизненного пути и пользуется для жизни в обществе, устанавливает свое равновесие с другими.

Исследователи Я.Л. Коломинский, Р.С. Немов, Е.А. Панько, Т.В. Сенько к социальным навыкам дошкольников относят: личностные качества, коммуникативные навыки и поведенческую активность. Составляющими компонентами социальных навыков являются: когнитивный (знание о нормах и правилах поведения); эмоциональный (принятие норм и правил поведения, положительное отношение к себе и другим); поведенческий (умение договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам другого).

Развитие социальных навыков у старших дошкольников во взаимодействии со сверстниками мы рассматриваем с позиции детской субкультуры. Понятие «детская субкультура» В.В. Абраменкова определяет как смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в конкретно-исторической социальной ситуации развития [1].

С точки зрения теоретической концепции становления личной культуры субъекта познания (Н.В. Жукова, 2006) детскую субкультуру можно рассматривать как собственно образовательную среду развития внутреннего кросскультурного контекста дошкольника, как условие развития его социальных навыков [2].

Психологические исследования детской субкультуры В.В. Абраменковой, Н.В. Ивановой; С.Н. Майоровой-Щегловой, И.О. Саидовой, Е.Н. Суворкиной, М.В. Осориной содержат описание основных форм детской субкультуры, к которым относят традиционные детские игры, считалки, дразнилки, отговорки от дразнилок, способы примирения, делание «Секретиков», постройки «Шалашей», детские приметы и другие [3; 4; 5; 6].

В таблице 1 представлено соотношение форм детской субкультуры и социальных навыков у дошкольников.

Соотношение форм детской субкультуры и социальных навыков детей старшего дошкольного возраста

Формы детской Субкультуры	Социальные навыки
1	2
Дразнилки	Умение вербально снимать агрессию. Создание условий для испытания детьми своих возможностей и определения их границ.
Отговорки от дразнилок	Развитие эмоциональной устойчивости и самообладания. Умение отстаивать себя в адекватной форме словесной самозащиты.
Считалки	Развитие умения распределять роли в игре. Развивать чувство справедливости. Умение предотвращать конфликтные ситуации.
Традиционные детские игры	Навык произвольного поведения. Освоение игровых правил и умения следовать им. Умение сотрудничать в коллективе. Умение реализовывать себя в различных типах поведения, зафиксированных в культуре (показывающий — выполняющий).
Детские «Секреты»	Навыки социального взаимодействия. Чувство доверия сверстнику.
Детские приметы	Умение регулировать взаимоотношения в детском коллективе.
Способы примирения	Навыки эмоциональной саморегуляции. Умение самостоятельно разрешать конфликтные ситуации. Умения распознавать эмоции сверстников, распознавать их знак и модальность.
Загадки	Чувство инициативы. Проявление своих возможностей.

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство развития социальных навыков во взаимодействии со сверстниками у старших дошкольников при условии овладения ими формами детской субкультуры.

Мы предположили, что детская субкультура является условием развития социальных навыков у старших дошкольников во взаимодействии со сверстниками, что существуют статистически значимые различия в уровне развития коммуникативных навыков, личностных качеств, поведенческой активности между дошкольниками, владеющими формами детской субкультуры, и не владеющими данными формами.

Изложение основного материала статьи. На базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детских садов «Детство» комбинированного вида, структурное подразделение детский сад № 90 города Нижний Тагил нами было проведено эмпирическое исследование и опытно-экспериментальная работа. В исследовании принимали участие: воспитатель и воспитанники старшей группы в количестве 20 человек.

Исследование проходило в четыре этапа: подготовительный, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольная диагностика.

На этапе констатирующего эксперимента уровень развития социальных навыков у старших дошкольников измерялся с помощью методики изучения личностного поведения ребенка Т.В. Сенько, методики Р.С. Немова «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?», методики Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько «Выбор в действии». Степень владения испытуемыми выборки формами детской субкультуры изучалась с использованием метода структурированного наблюдения (сконструированного на основе схемы наблюдения М.Я. Басова) и методики О.В. Стрелковой «Определение уровня навыков общения с помощью детской субкультуры».

По результатам констатирующей диагностики по соотношению всех диагностических показателей выявлен общий уровень развития социальных навыков у испытуемых выборки: у 40% — низкий уровень, у 60% — дошкольников средний уровень.

Представим качественное описание основных показателей развития социальных навыков.

Уровень развития коммуникативных качеств личности. Эксперт (воспитатель) отметила качества личности проявляющиеся у испытуемых данной выборки. Например: справедливости (девочка встала на защиту своего брата-близнеца, которого обзывал другой мальчик); вежливости (девочка нечаянно ударила другого ребенка, извинилась, предложила помириться с помощью «примирилки»); щедрости (девочка приносила часто в группу несколько кукол и беспрепятственно разрешала ими играть любому, взамен ничего не выпрашивая).

Уровень поведенческой активности. Испытуемые дошкольники, показавшие высокий уровень положительного доминирования (10% выборки) брали на себя инициативу в играх, задавали тон в общении, приободряли и хвалили других детей. Дети с отрицательным доминированием приказывали, могли оттолкнуть сверстника. Дети с положительным подчинением часто соглашались играть по инициативе

других сверстников. Дети с отрицательным подчинением ущемляли свои интересы, например, могли отдать любимые игрушки под нажимом сверстника.

Уровень навыков общения с помощью детской субкультуры. Опрос детей обнаружил, 40% детей имеют низкий уровень навыков общения с помощью детской субкультуры (например, отвечали, что в ответ на обзывания будут обижаться, драться) 55% — средний уровень (применяли простейшую отговорку «Сам такой») и 5% дошкольников имеют высокий уровень (использовали сложную отговорку «Кто так обзывается, тот так сам и называется»).

Степень владения формами детской субкультуры. Структурированное наблюдение показало низкую степень владения формами детской субкультуры у 50% дошкольников выборки, среднюю степень у 45% и высокую степень у 5% испытуемых.

На констатирующем этапе эксперимента по соотношению всех диагностических показателей выявлен общий уровень развития социальных навыков у испытуемых выборки: у 40% — низкий, у 60% дошкольников средний уровень.

Группирующей переменной в проведении статистической обработки данных нами была выбрана шкала «Уровень развития коммуникативных качеств» (по методике Немова Р. С.). Выборка была разделена на две группы: в группу 1 /один/ вошли дошкольники, имеющие «очень низкий» и «низкий» уровни ($n=7$), в группу 2 /два/ — показавшие «средний» и «высокий» уровни развития коммуникативных качеств.

Проведен сравнительный анализ с использованием метода непараметрической статистики — критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок двух групп испытуемых: группы 1 и группы 2 с разным уровнем развития коммуникативных качеств.

Выявлены значимые различия в развитии навыков положительного доминирования дошкольников с низким и высоким уровнем развития коммуникативных навыков, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Результаты различий двух групп детей старшего дошкольного возраста по показателям личностного поведения

Переменные	Средний ранг группа 1 $N_1=7$	Средний ранг группа 2 $n_2=13$	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости
Методика изучения личностного поведения ребенка (Т.В. Сенько)				
Положительное доминирование	7,00	12,38	20,000	0,049

Примечание: при $n_1=7$ и $n_2=13$ Укрит = 20 при $p = 0,05$; Укрит = 13 при $p = 0,01$

Старших дошкольников с низким уровнем развития навыков положительного доминирования отличает во взаимодействии со сверстниками использование приказного тона, упрямство, в ответ на ограничения. Испытуемые данной группы часто болезненно воспринимают критику и неудачи.

Старшие дошкольники с высоким уровнем развития навыков положительного доминирования умеют завлечь в игру других детей, правильно объяснить правила. За помощью взрослых для разрешения конфликта обращаются редко, самостоятельны.

Выявлены статистически значимые различия в развитии навыков взаимодействия с окружающими людьми у дошкольников с низким и высоким уровнем развития коммуникативных навыков. У дошкольников группы 2 с высоким показателем уровня развития навыков взаимодействия с окружающими людьми выявлены более высокие средние значения по таким коммуникативным качествам как «Вежливость», «Щедрость», «Отзывчивость», «Справедливость», чем у дошкольников группы 1 с низким показателем уровня развития взаимодействия с окружающими людьми. Результаты различий двух групп по показателям взаимоотношения с окружающими людьми представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты различий двух групп детей старшего дошкольного возраста по показателям взаимоотношения с окружающими людьми

Переменные	Средний ранг группа 1 $N_1=7$	Средний ранг группа 2 $n_2=13$	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости
Опросник «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов)				
Вежливость	5,79	13,04	12,500	0,004
Щедрость	5,79	13,04	12,500	0,004
Отзывчивость	6,14	12,85	13,000	0,01
Справедливость	6,71	12,54	19,000	0,022

Примечание: при $n_1=7$ и $n_2=13$ Укрит = 20 при $p = 0,05$; Укрит = 13 при $p = 0,01$

Для доказательства того, что существуют различия в уровне развития социальных навыков у старших дошкольников, владеющих формами детской субкультуры, и не владеющих данными формами, был проведен сравнительный анализ по показателю «Формы детской субкультуры, используемые в обычной деятельности», и по показателю «Детские традиционные игры», представленный в таблице 4.

Результаты различий испытуемых группы 1 и группы 2 по показателям «Формы детской субкультуры, используемые в обычной деятельности» и «Традиционные детские игры»

Переменные	Средний ранг группа 1 n1=7	Средний ранг группа 2 n2=13	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости
Структурное наблюдение, сконструированное на основе схемы наблюдения М.Я. Басова				
Формы детской субкультуры, используемые в обычной деятельности	7,14	12,31	20,000	0,037
Традиционные детские игры	7,00	12,38	20,000	0,038

Примечание: при n1=7 и n2=13 Укрит = 20 при p = 0,05; Укрит = 13 при p = 0,01

Обнаружены статистически значимые различия по показателям «Формы детской субкультуры, используемые в обычной деятельности» и «Традиционные детские игры» у дошкольников с низким и высоким уровнем развития коммуникативных навыков. У испытуемых группы 1 с низким уровнем развития коммуникативных навыков средние значения данных показателей значительно ниже, чем у испытуемых группы 2.

Дошкольники группы 1, не владеющие формами детской субкультуры, редко участвовали в детских традиционных играх, не соблюдали правила игры, не являлись инициаторами игр.

Дошкольники группы 2, владеющие формами детской субкультуры, являлись активными участниками детских традиционных игр, умели распределять роли в игре, способны были разрешить конфликтные ситуации без участия воспитателя.

На опытно-экспериментальном этапе с целью подтверждения гипотезы исследования был разработан комплекс игр-занятий по созданию условий развития социальных навыков у старших дошкольников во взаимодействии со сверстниками. Была предпринята попытка в рамках дошкольного образовательного учреждения ознакомить детей с традиционными формами детской субкультуры, традиционными детскими играми. При этом учитывался принцип автономности детской субкультуры, предоставлялись возможности самостоятельной игры. Деятельность детей не была строго регламентирована. Так как, основные культурные ценности передаются из поколения в поколение детьми, то в эксперимент были вовлечены выпускники детского сада и группа 2. В дошкольном возрасте ребенок еще не способен найти свой способ поведения, поэтому использование словесных шаблонов «как надо делать», «что надо говорить» помогает защитить себя и достойно разрешить конфликтную ситуацию.

В содержание комплекса игр-занятий были включены детские традиционные игры, приветствия-поддевки, отговорки от дразнилок, считалки, делание «Секретиков», постройка «Шалаша». Делание «Секретов» развивали доверие. Девочки показывали свои секреты своим подругам, показывая тем самым, что они самые близкие друзья. Стишки-примирилки, например, «Мирись, мирись, больше не дерись, если будешь драться, я буду кусаться», способствовали примирению без участия взрослого. Приметы: «Наступи и мне, а то у меня будет беда» предотвращали конфликты. Дразнилки-поддевки развивали умение не обижаться и чувство юмора. «Скажи паровоз» — «Паровоз» — «У тебя сто колёс». «Обзывалки» испытывали на эмоциональную устойчивость и регулировали поведение ябед:

«Ябеда-корябеда,
Соленый огурец
На полу валяется
Никто его не ест».
Высмеивали хвастовство и высокомерие:
«Командир полка —
Нос до потолка,
Уши до дверей,
А сам как воробей».

Отговорки: «Говоришь на меня. Переводишь на себя», «Обзывайся хоть охрипни. Ничего ко мне не липнет» учили культурной форме словесной самозащиты. Считалки позволяли совершать справедливый выбор водящего.

Контрольная диагностика испытуемых группы 1 (дошкольников с низким показателем по уровню развития коммуникативных качеств, не владеющих формами детской субкультуры) показала следующие результаты.

После проведенного комплекса игр-занятий у 86% испытуемых выборки повысился до среднего уровня показатель коммуникативных качеств личности; возросла на 15% поведенческая активность по показателю «Положительное доминирование»; произошли значимые сдвиги в увеличении показателей качеств личности и поведенческой активности (ИД > ВД). Обнаружена положительная динамика по двум качествам личности «Вежливость» и «Щедрость»; у 45 % детей наблюдается положительная тенденция к увеличению показателей «Отзывчивость» и «Справедливость».

Выводы. Детская субкультура является условием развития социальных навыков у старших дошкольников во взаимодействии со сверстниками. Существуют статистически значимые различия в уровне развития коммуникативных навыков, личностных качеств, поведенческой активности между детьми, владеющими формами детской субкультуры, и не владеющими данными формами.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учебное пособие М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.

2. Жукова Н.В. Контексты в образовании субъекта: монография. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. 84 с.
3. Иванова Н.В. Социализирующие возможности детской субкультуры [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции, 2016. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializiruyushchie-vozmozhnosti-detskoj-subkultury>, свободный (дата обращения 22.01.2018).
4. Осорина М.В. Современный детский фольклор как предмет междисциплинарных исследований // Советская этнография. 1983. № 3. С. 35-45.
5. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / Изд. СПб. и др.: Питер, 2000. 270 с.
6. Саидова И.О. Детская субкультура как фактор активного обучения младших школьников: на материале дагестанской национальной школы: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала. 2002. 150 с.
7. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45-54.
8. Церцвадзе Р.Г., Крылова, В.В. Сюжетно-ролевая игра как средство социального развития детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 9.3. С. 36-37.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Аннотация. В статье описаны результаты экспериментального исследования психологических особенностей подростков «группы риска». Показано, что сельская местность оказывает влияние на формирование психологических особенностей подростков «группы риска». Кроме того, авторы отмечают о необходимости организации социально-педагогического сопровождения подростков в условиях сельской местности.

Ключевые слова: подростки «группы риска», сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, отклоняющееся поведение.

Annotation. The article describes the results of an experimental study of the psychological characteristics of adolescents of the “risk group”. It is shown that the countryside influences the formation of psychological characteristics of adolescents of the “risk group”. In addition, the authors note the need to organize social and pedagogical support for adolescents in rural areas.

Keywords: adolescents of the «risk group», accompaniment, socio-pedagogical accompaniment, deviant behavior.

Введение. Одной из актуальных проблем современности является работа с подростками «группы риска», так как правонарушения среди детей данной категории с каждым годом увеличивается, а именно: преступность, алкоголизм, наркомания, проституция.

Согласно статистическим данным в Красноярском крае число подростков «группы риска» с 2015 года по 2018 год увеличилось на 5% [3].

В связи с этим приоритетом нынешней государственной политики в отношении данных детей признается обеспечение гарантии их прав на выживание, эволюцию и защиту. В соответствии с законом РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», система образования обязана быть адаптирована к возможностям ребенка, а также должны быть сформированы условия для детей «группы риска», а дифференциация социального и индивидуального в развитии личности ребёнка требует социально-педагогического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии подростков «группы риска» рассматривают как категорию несовершеннолетних лиц, подверженных влиянию негативных факторов, и имеющих отклоняющееся поведение. М.Г. Бочило отмечает, что для подростков «группы риска» характерен риск отклонения в поведении, представляющего отдельные поступки или систему поступков, противоречащих принятым в обществе правовым или нравственным нормам и являющегося результатом неблагоприятного социального развития, нарушения социализации, возникающих на различных возрастных этапах.

При этом автор выделяет наиболее ярко проявляющиеся следующие особенности подростков «группы риска»: высокий уровень аффективности; импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию; недифференцированную направленность реагирования; высокий уровень готовности к девиантным действиям, склонность к агрессивности и враждебности [2].

Опираясь на результаты исследования А.А. Хвана, мы пришли к выводу, что проживание в сельской местности выступает некой социокультурной ситуацией, негативным фактором, влияющим на психологические особенности подростков «группы риска»: заниженная самооценка; неразвитость коммуникативных способностей, неумение устанавливать стабильные отношения с окружающими; неуверенность в себе; отсутствие позитивного социального опыта. Автор отмечает, что село как замкнутая система предлагает ограниченный набор вариантов реализации подростка как личности, как человека в плане

трудоустройства, организации досуга, образования и т.д., следствием чего становится употребление алкоголя, ранние половые связи и т.п., что позволяет отнести сельских подростков к «группе риска» [4].

Мы провели экспериментальное исследование, направленное на изучение психологических особенностей подростков «группы риска» с использованием следующих методик: методика «Фрайбургский личностный опросник» (адаптированный А.А. Крыловым, Т.И. Ронгинской); методика «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (автор – А.Н. Орел).

Проанализировав результаты первичной диагностики психологических особенностей подростков «группы риска», полученных с помощью методики «Фрайбургский личностный опросник» (адаптированный А.А. Крыловым, Т.И. Ронгинской), мы можем отметить, что по шкалам «спонтанная агрессивность», «раздражительность», «реактивная агрессивность» более половины группы испытуемых (60%) имеют высокие показатели, что говорит об их выраженной дезорганизации поведения, ведущей к социальной дезадаптации.

По шкале «эмоциональная лабильность» 50% подростков «группы риска» имеют высокие показатели, что говорит о неустойчивости их эмоционального состояния, проявляющегося в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

Также следует отметить, что по шкалам «общительность» и «уравновешенность» низкие показатели имеют 50% и 60% испытуемых соответственно, что также свидетельствует о деформации социальной адаптации. Для данной группы подростков характерны такие черты как: замкнутость в общении, холодность, деструктивность в межличностных отношениях, конфликтность, упрямство, неупорядоченные в поведении. Недостаток дисциплины является наиболее частой внешней чертой их поведения. Им присущи чувство собственной неполноценности, одиночества и беспомощности.

По шкале «открытость» 90% подростков «группы риска» имеют высокий уровень, что свидетельствует о достоверности результатов полученных в ходе диагностики с помощью данной методики.

Проанализировав полученные результаты, можно сказать, что подростки «группы риска» характеризуются проявлением повышенного уровня агрессии, враждебности, раздражительности, наличием низкого уровня саморегуляции, эмоциональной неуравновешенности и самопринятия. Во взаимодействии с окружающими проявляют деструктивные, асоциальные и эмоционально неадекватные формы поведения и общения, следствием чего являются трудности в социальных контактах. Им присущи чувство эмоциональной отверженности и беспомощности.

Сопоставляя результаты исследования психологических особенностей подростков экспериментальной и контрольной групп по методике «Фрайбургский личностный опросник» (адаптированный А.А. Крыловым, Т.И. Ронгинской), мы отмечаем, что для 60% подростков экспериментальной группы свойственны высокие показатели по шкалам «спонтанная агрессивность», «раздражительность», «реактивная агрессивность», тогда как у подростков контрольной группы высокий уровень по данным шкалам характерен для 30% испытуемых. Кроме того, 50% подростков контрольной группы имеют высокие показатели по шкале «эмоциональная лабильность», при этом в контрольной группе высокий показатель по данной шкале имеют 30% подростков. Соответственно, степень неустойчивости эмоциональных состояний у подростков экспериментальной группы в среднем выше, чем у подростков контрольной группы в 2 раза.

Опишем результаты исследования склонности к отклоняющемуся поведению подростков «группы риска» по методике «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (автор – А.Н. Орел).

Анализируя данные, полученные по шкале L, мы отмечаем, что 40% опрошенных стремились давать социально желательные ответы, остальные 60% подростков «группы риска» не корректировали свои ответы в направлении социальной желательности.

По шкале ПН (склонность к преодолению норм и правил) в 70% подростков «группы риска» имеют повышенные показатели, что говорит о предрасположенности данных подростков к преодолению общепринятых норм и правил, отрицанию образцов поведения. 30% испытуемых вписываются в нормальную выборку. Эти подростки склонны следовать общепринятым нормам и правилам.

Результаты, полученные по шкале АП (склонность к аддиктивному поведению), свидетельствуют о том, что 60% подростков «группы риска» имеют склонность к аддиктивному поведению, что определяет их готовность к реализации данного поведения. У 40% испытуемых не выражены аддиктивные тенденции в поведении.

По шкале СП (склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению) 50% подростков «группы риска» имеют повышенные показатели, что свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску. У 50% подростков «группы риска» отсутствует готовность к реализации саморазрушающего поведения.

Анализ результатов, полученных по шкале АН (склонность к агрессии и насилию), показал, что 70% подросткам «группы риска» свойственны агрессивные тенденции в поведении. При этом у 30% подростков не выражены агрессивные тенденции в поведении.

По шкале КЭ (волевой контроль эмоциональных реакций) 70% подростки экспериментальной группы имеют слабый волевой контроль эмоциональной сферы, они не способны контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Для 30% подростков свойственно контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

Анализируя результаты, полученные по шкале ДП (склонность к деликвентному поведению), мы отмечаем, что у 60% подростков «группы риска» выявлена предрасположенность к реализации деликвентного поведения. У 40% испытуемых не выявлены деликвентные тенденции в поведении.

На основании результатов, полученных при первичной диагностике психологических особенностей подростков, мы выявили, что подростки «группы риска» отличаются склонностью к девиантному поведению, им свойственны агрессивность, раздражительность, асоциальные и эмоционально неадекватные формы поведения и общения, следствием чего являются трудности в социальных контактах.

На основании полученных результатов нами разработана и апробирована система работы по внеурочной деятельности с подростками «группы риска» в условиях сельской местности с целью формирования адекватных форм поведения и общения подростков группы риска.

Система работы социального педагога по внеурочной деятельности состоит из трех блоков: «Спорт – это сила»; «Я – фотограф»; «Мы из КВН».

После реализации системы работы социального педагога по внеурочной деятельности нами была проведена повторная диагностика психологических особенностей подростков «группы риска».

Проанализировав результаты первичного и повторного исследования психологических особенностей подростков «группы риска» по методике «Фрайбургский личностный опросник» (адаптированный А.А. Крыловым, Т.И. Ронгинской), мы отмечаем, что у подростков «группы риска» изменился уровень по шкалам «спонтанная агрессивность», «депрессивность», «раздражительность», «реактивная агрессивность», «эмоциональная лабильность». Если при первичной диагностике по шкале «спонтанная агрессивность» у 60% испытуемых преобладал высокий уровень, свидетельствующий о деформации социальной адаптации, регулирования поведения и негативных эмоциональных состояниях, то при повторной диагностике у 60% подростков наблюдается средний уровень, что соответствует норме социальной адаптации.

При первичной диагностике у 30% подростков выявлен высокий уровень по шкале «депрессивность», тогда как при повторной диагностике этот показатель снизился до 10%. По шкале «раздражительность» при первичной диагностике высокий уровень имели 60% подростков, по результатам повторной диагностики высокий уровень выявлен у 40% испытуемых. По шкале «реактивная агрессивность» у 60% испытуемых преобладал высокий уровень, тогда как при повторной диагностике этот показатель снизился до 40%. По результатам первичной диагностики высокий уровень по шкале «эмоциональная лабильность» имели 50% подростков, при повторной диагностике высокий уровень по данной шкале выявлен у 30% испытуемых.

По шкале «открытость» у всех подростков выявлен высокий уровень, что свидетельствует о достоверности результатов, полученных в ходе повторной диагностики с помощью данной методики.

После повторной диагностики в экспериментальной группе выявлены следующие изменения: у 4 испытуемых (40%) снизился уровень по шкале «спонтанная агрессивность», у 2 подростков (20%) снизился уровень по шкалам «депрессивность», «раздражительность», «реактивная агрессивность», «эмоциональная лабильность», у 1 подростка (10%) отмечено уменьшение показателей по шкале «Склонность к преодолению норм и правил», у 2 подростков (20%) отмечено уменьшение показателей по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», у 2 подростков (20%) снизились показатели по шкале «Склонность к агрессии и насилию», у 2 испытуемых (20%) снизились показатели по шкале «Волевой контроль эмоциональных реакций».

Анализируя полученные результаты первичной и повторной диагностики подростков контрольной группы, мы отмечаем, что у 1 подростка (10%) увеличились показатели по шкале «Склонность к преодолению норм и правил», у 1 подростка (10%) отмечено увеличение показателей по шкале «Склонность к агрессии и насилию», у 1 подростка (10%) увеличились показатели по шкале «Волевой контроль эмоциональных реакций».

Обобщая полученные результаты первичной и повторной диагностики подростков экспериментальной группы по методикам «Фрайбургский личностный опросник» (адаптированный А.А. Крыловым, Т.И. Ронгинской) и «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (автор – А.Н. Орел), мы отмечаем, что у 4 испытуемых (40%) снизился уровень по шкале «спонтанная агрессивность», у 2 подростков (20%) снизился уровень по шкалам «депрессивность», «раздражительность», «реактивная агрессивность», «эмоциональная лабильность». У 1 подростка «группы риска» (10%) отмечено уменьшение показателей по шкале «Склонность к преодолению норм и правил», у 2 подростков экспериментальной группы (20%) отмечено уменьшение показателей по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», у 2 подростков (20%) снизились показатели по шкале «Склонность к агрессии и насилию», у 2 испытуемых (20%) снизились показатели по шкале «Волевой контроль эмоциональных реакций».

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной и реализованной системы работы социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской местности, поскольку она способствует успешной социализации и адаптации подростков «группы риска», формированию у них адекватных форм поведения и общения, развитию эффективного взаимодействия, расширению социальных контактов.

Литература:

1. Басалаева Н.В., Захарова Т.В. Проблема суицидального поведения подростков: диагностика и профилактика // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2. С. 329-333.
2. Бочило М.Г. Изучение копинг-поведения у подростков «группы риска»: теоретические основы и условия коррекции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2. С. 101-104.
3. Россия в цифрах: крат. стат. сб. / Росстат. Москва, 2018. 522 с.
4. Хван А.А. Особенности личности городских и сельских подростков в контексте психологического здоровья // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. С. 182-189.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

Аннотация. В статье описаны результаты экспериментального исследования социально-психологической адаптации студентов-сирот к обучению в вузе. Показано, что организация психологического сопровождения студентов-сирот способствует успешной адаптации и социализации в вузе.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, студенты-сироты, сопровождение, психологическое сопровождение.

Annotation. The article describes the results of an experimental study of the socio-psychological adaptation of student students to study at a university. It is shown that the organization of psychological support for orphans contributes to the successful adaptation and socialization of the university.

Keywords: adaptation, socio-psychological adaptation, orphans, accompaniment, psychological accompaniment.

Введение. В настоящее время современное общество располагает достаточно серьезной проблемой, связанной с адаптацией студентов-сирот. Проблемы вступления в общество таких детей носят серьезный и разноплановый характер.

Исследователи по вопросам сиротства отмечают, что у данной категории детей возникает наибольшее количество трудностей в период вхождения во взрослую самостоятельную жизнь. Тяжело без поддержки семьи и близких, поэтому большинство детей из числа сирот, не может самостоятельно и успешно справиться с возникшими проблемами в процессе адаптации во взрослом обществе. Социальный опыт, ранее полученный ребенком-сиротой в течение своей жизни, не всегда является достаточным, а порою имеет негативный характер. Поэтому в новых жизненных обстоятельствах, с которыми сталкивается сирота, в новой социальной роли студента, приводят его к очередным проблемам, из которых он вынужден искать выход.

Важнейшей задачей обучения в вузе является предоставление условий для формирования и научения студентов-сирот социальным навыкам, стимулирование его потребности в самореализации и саморазвитии в процессе получения образования в вузе. Процесс психологического сопровождения студентов-сирот позволит создать механизмы адаптации к новым условиям: образовательной среде вуза, учебно-профессиональной деятельности, что будет способствовать максимальному сокращению адаптационного периода студентов-сирот.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы вслед за Л.Э. Кузнецовой и М.Ю. Кулешовой определяем, что психологическое сопровождение – это особая модель пролонгированной психологической помощи, направленной на создание безопасных условий, в которых возможна реконструкция образа мира и восстановление связи человека с самим собой, другими людьми и окружающим миром.

Социально-психологическая адаптация студента к условиям университета является процессом активной адаптации учащегося к новым условиям социальной среды, в результате чего принимаются цели, правила группы, социальные роли и другие характеристики социальной среды. Характер и результаты процесса адаптации зависят от многих факторы, в первую очередь, таких как цели и ориентиры студента и возможности их достижения в студенческом коллективе.

Одним из важнейших условий успешного протекания социально-психологической адаптации надлежит считать наличие необходимого уровня социализации студентов-сирот, то есть соответствующих знаний, умений, навыков, сформировавшихся качеств личности, позволяющим им адаптироваться к условиям вуза.

Согласно этому, трудности социально-психологической адаптации студентов-сирот состоят в отсутствии начального адаптационного потенциала, к которому относится социальный статус, особенности межличностного взаимодействия и т.п., то есть тот потенциал, который в нормальных условиях воспитания и развития личности дает семья.

Исследователь Ю.Ю. Сысоева обращает внимание на то, что перед студентом стоит задача адаптации к учебному процессу и к новой студенческой жизни. В этот период подходит раскочка личностных качеств и навыков обучения и усиление осознанных мотивов поведения. Значительно изменяется, расширяется круг общения, осваивается новая социальная роль – роль студента [4].

Следовательно, причины трудностей студентов-сирот можно связать с затруднениями в освоении новых отношений, нового периода жизни. Это и тяжело складывающиеся отношения с преподавателями и ровесниками, и трудно, осваиваемый процесс обучения в вузе, и трудности формирования жизненных планов и личностных позиций.

Большинство современных исследователей в этой сфере, например Р.А. Дормидонтов и А.А. Юрина, выделяют следующие источники дезадаптации студентов-сирот: относительную социально-культурную депривацию (обособленность от привычных условий); гиперстимуляцию новыми по содержанию социальными стимулами; недостаточную подготовленность к саморегуляции; утрату сложившихся форм наставничества; потерю привычного коллектива; низкий уровень психологической готовности к освоению профессии; ломку динамических стереотипов; когнитивный диссонанс, вызванный несопадением суждений о жизни действительному положению дел; акцентуации характера и психопатическое развитие личности [2; 5].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для студентов-сирот характерна социальная дезадаптация к условиям вуза, связанная с отсутствием начального адаптационного потенциала и изменениями условий социализации. Следовательно, в период адаптации студентов-сирот к обучению в вузе необходима организация психологического сопровождения, с целью создания условий для развития личности с помощью психологических средств, а также организация благоприятных условий внутри учебной группы. Важнейшим результатом психологического сопровождения является оптимизация процесса адаптации у студентов-сирот к условиям обучения в высшем учебном заведении.

В оптимизации процесса адаптации студентов-сирот к новым условиям обучения и новому социальному статусу существенную роль может сыграть организация психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение в университете – это непрерывный процесс, направленный на создание комфортной социально-психологической атмосферы, которая способствует успешному обучению и развитию каждого студента в образовательном учреждении.

По мнению Л.Э. Кузнецовой и М.Ю. Кулешовой в основе системы психологического сопровождения студентов-сирот лежит принцип непрерывности. Его суть состоит в том, что работа со студентами-сиротами начинается еще на первом курсе – тренингами для первокурсников, основной целью которых на данном адаптационном этапе является знакомство студентов между собой, формирование сплоченного коллектива учебной группы и обучение преодолению стрессовых ситуаций во время экзаменационной сессии. Второй этап (2-3 курс), проведение тренингов, направленных на развитие личностных качеств и повышения мотивации к учебной деятельности. Завершающий этап (4 и 5 курс) определяется периодом интенсивного

профессионального становления будущего специалиста. Актуальным становится определение дальнейшего профессионального пути, сопоставление желаемого и достигнутого в профессиональном развитии.

Поэтому доминирующими тенденциями являются самовоспитание, саморазвитие, закрепление навыков работы в команде и способности к установлению социальных связей после окончания университета.

Для успешной реализации психологического сопровождения студентов-сирот на всем периоде обучения в вузе необходимо использовать весь арсенал методических приемов психодиагностики. Это анализ документов, изучение результатов практической и учебной деятельности студентов-сирот, наблюдение, беседа как со студентами-сиротами, так и с преподавателями, товарищами по учебе, анкетирование, а также экспериментально-психологические обследования студентов-сирот с использованием различных методик. Кроме того, должна быть продумана система действий конкретных мероприятий, которые позволяют студентам-сиротам преодолеть или скомпенсировать возникшие трудности в период обучения в вузе [3].

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение социально-психологической адаптации студентов-сирот к обучению в вузе.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (филиал СибГУ в г. Лесосибирске). Выборка представлена двумя группами: экспериментальная – студенты-сироты 1 курса в количестве 10 респондентов; контрольная – 10 студентов-первокурсников, воспитывающихся в семьях. Выборка состоит из студентов, обучающихся по направлениям: 15.03.02 технологические машины и оборудование; 35.03.02 технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств; 09.03.02 информатика и вычислительная техника. Средний возраст испытуемых – 18-20 лет.

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: методика «Диагностика социально-психологической адаптации» (авторы – К. Роджерс и Р. Даймонд), методика «Самооценка психологической адаптивности» (авторы – Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

Проанализировав результаты первичной диагностики социально-психологической адаптации, мы отмечаем, что у студентов экспериментальной группы, количество адаптированных к условиям образовательной среды вуза составляет 10%, а 90% студентов-сирот относятся к дезадаптированным. Вследствие этого можем сделать вывод, что для оптимизации процесса адаптации студентов-сирот первого года обучения к образовательной среде вуза необходима организация психологического сопровождения. Анализ результатов студентов контрольной группы показал, что 20% испытуемых имеют высокий уровень адаптации, а 80% показали средний уровень. Это говорит о том, что студенты контрольной группы являются адаптированными к обучению в вузе и не нуждаются в психологическом сопровождении.

Для студентов экспериментальной группы нами описана и реализована система психологического сопровождения.

Основной целью системы психологического сопровождения являлось содействие успешной адаптации студентов-сирот к новым условиям жизнедеятельности: развитие адаптационных возможностей и предупреждение дезадаптации студентов-сирот первого года обучения.

Организация психолого-педагогического сопровождения в филиале СибГУ не ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога со студентами-сиротами, оно осуществляется в комплексном взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса: кураторами, преподавателями, законными представителями студентов-сирот.

Психологическое сопровождение в филиале осуществляется по следующим направлениям: диагностическое, консультативное, коррекционно-развивающее, просветительское.

В рамках диагностического направления проводится исследование личностных качеств, эмоциональных состояний, психических процессов, изучение интересов, ценностей, склонностей и способностей студентов-сирот, межличностных отношений, оценка психологического климата и атмосферы в группах.

Существенное место в системе психологического сопровождения отводится психологическому консультированию студентов-сирот, кураторов студенческих групп, преподавательского состава вуза, законных представителей.

Данный вид деятельности предполагает организацию консультативных бесед, лекций, докладов на совете кураторов с целью разъяснения особенностей студенческого возраста, трудностей данного периода, а так же разработка рекомендаций по установлению взаимоотношений со студентами-сиротами, основанной на взаимопонимании и взаимном восприятии друг друга.

От целенаправленной системы воспитания и стиля педагогического управления, влияющих на характер формирования адаптационных возможностей, во многом зависит успешная адаптация студентов-сирот.

Профессионально-педагогическое общение – система особого психологического взаимодействия преподавателя и студентов-сирот, чьим содержанием является обмен информацией, повышение рендеринга педагогического влияния, создание отношений посредством общения. Наилучшее педагогическое общение организывает оптимальные условия для развития мотивации студентов и творческий характер образовательной деятельности, для формирования личности, обеспечивает приятную эмоциональную среду обучения, предотвращается появление психологических барьеров позволяет управлять социально-психологическими процессами в студенческой группе и позволяет по максимуму использовать в образовательном деятельности личностные особенности преподавателя.

Общение в работе педагога выступает средством решения образовательных задач; как социально-психологическое обеспечение адаптационного процесса; как способ организации рабочих взаимоотношений в системе «преподаватель – обучающийся».

Консультирование законных представителей студентов-сирот предполагает организацию бесед, лекций, разработка рекомендаций с целью создания комфортных внутрисемейных условий, обеспечивающих успешную адаптацию студентов-сирот к условиям вуза.

Консультирование студентов-сирот проводится с целью формирования знаний, установок и норм поведения в условиях вуза, организации помощи в решении возникающих проблем.

Особую роль консультирование играет в период адаптации студентов-сирот к новым условиям жизнедеятельности. Такая работа может проводиться как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Основным в коррекционно-развивающем направлении системы психолого-педагогического сопровождения со студентами-сиротами в период адаптации к образовательной среде вуза является обучение методам психологической саморегуляции. С этой целью проводятся занятия и тренинги, направленные на

освоение психологическими знаниями и способами устранения эмоционального напряжения. В процессе возникновения затруднений и проблем у студентов-сирот, связанных с общением, образовательной деятельностью, взаимоотношениями с законными представителями, на всех стадиях осуществляется психолого-педагогическое содействие, направленное на поддержку и развитие способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения положительного внутреннего диалога и способов взаимодействия с самой собой и окружающим миром.

Выводы. Проанализировав результаты повторной диагностики социально-психологической адаптации студентов-сирот, мы отмечаем, что 50% респондентов показали высокие значения и 50% имеют средние показатели, что свидетельствует о повышении уровня адаптации у студентов экспериментальной группы.

Таким образом, реализованная система психологического сопровождения способствовала успешной адаптации студентов-сирот к образовательной среде вуза.

Литература:

1. Басалаева Н.В., Захарова Т.В., Мартынова М.А., Желонкина Ю.Н., Южакова И.О., Казакова Г.И. Особенности адаптации студентов с разным уровнем перфекционизма // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №57-10. С. 324-330.
2. Дормидонтов Р.А. Социально-психологическая адаптация первокурсников к обучению в вузе // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16. № 2. С. 120-127.
3. Кузнецова Л.Э., Кулешова М.Ю. Повышение адаптационного потенциала личности студентов в процессе их психологического сопровождения // Молодой учёный. 2015. № 23 (103). С. 890-895.
4. Сысоева Ю.Ю. Социально-психологический портрет студента в условиях модернизации современного образования // Вектор науки ТГУ. 2015. № 1. С. 251-253.
5. Юрина А.А. Социально-психологическая адаптация студентов-сирот к образовательной среде вуза // в сборнике: Замещающая семья в контексте взаимодействия с социальными институтами Материалы Международной научной конференции. 2016. С. 189-194.

Психология

УДК 159,9

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
психологии развития личности Гребенников Юлия Леонидовна

ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Мытищи)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАЩИТНО- ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Аннотация. Содержание статьи посвящено теоретико-эмпирическому исследованию феномена защитно-преодолевающего поведения родителей несовершеннолетних правонарушителей. Помимо краткого анализа сущности и особенностей проявления защитно-преодолевающего поведения, в статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей защитно-преодолевающего поведения родителей несовершеннолетних правонарушителей.

Ключевые слова: подростки, несовершеннолетние правонарушители, защитно-преодолевающее поведение.

Annotation. The content of the article is devoted to the theoretical and empirical study of the phenomenon of protective and overcoming behavior of parents of juvenile offenders. In addition to a brief analysis of the nature and characteristics of the manifestation of protective-overcoming behavior, the article presents the results of an experimental study of the features of protective-overcoming behavior of parents of juvenile offenders.

Keywords: adolescents, juvenile offenders, protective-overcoming the behavior.

Введение. Современное общество характеризуется серьезными изменениями в социально-экономической сфере, культурных нормах и идеологических позициях, а также изменением условий жизни граждан. Это заставляет адаптироваться человека к новым условиям. В итоге общество предъявляет все новые и новые требования к личности человека, что обуславливает постоянное движение к новым формам существования и взаимодействия в изменяющемся мире.

Все больше подростков попадают в колонии для несовершеннолетних, а родителям в этих своего рода кризисных ситуациях приходится довольно сложно. В связи с этим, представляются актуальными исследования особенностей копинг-стратегий и психологических защит у родителей несовершеннолетних правонарушителей.

Изложение основного материала статьи. В психологии теория совладающего поведения личности с трудными жизненными обстоятельствами (копинга) начала своё развитие во второй половине XX в. Термин совладающего поведения был внедрен американским психологом Абрахамом Маслоу (Maslow, 1987) [2].

Понятие «coping» происходит от английского «соре» (преодолевать). В отечественной литературе его переводят, как приспособляющееся «совладающее поведение» или «психологическое преодоление». Если воспользоваться словарем Владимира Даля (1995 г.), слово «совладание» происходит от старорусского «лад» (ладить) и означает преодолевать, привести в порядок, подчинить себе. Следовательно, что «совладать с ситуацией» - значит подчинить себе ситуацию, справиться с ней [1, 2].

Копинговое поведение – это тип поведения, который отражает умение и подготовленность субъекта справляться с жизненными задачами. Это поведение, направленное на адаптацию к разнообразным обстоятельствам и предполагающее сформированные навыки использования определенных средств, для того, чтобы справиться с эмоциональным стрессом. При выборе активных действий возрастает возможность устранения воздействий стрессоров на субъект. Своеобразие этого навыка связаны с «Я-концепцией», локусом контроля, эмпатией, обстоятельствами среды [2, 4].

Сегодня выделяют три основных теории к толкованию понятия «coping». Первая теория объясняет его в понятиях динамики Это как один из средств психологической защиты, которая используется для снятия напряжения. Эту теорию нельзя назвать достаточно известной, прежде всего потому, что есть сторонники, которые склонны сравнивать копинг с его результатом. Вторая теория объясняет копинг-поведение как некие

особенности личности, которые способны поддерживать относительно постоянную предрасположенность субъекта реагировать на стрессогенные обстоятельства определенным способом. Но, ввиду того, что стабильность проанализированных версий достаточно редко доказывается эмпирическими данными, такой подход также не нашел большого согласия среди психологов. И наконец, соответственно третьей теории, копинг-поведение трактуется как динамический процесс, сущность которого определяется не только событием, но и стадией созревания конфликта, столкновения личности с окружающим миром [2, 3].

В российской психологии употребляется, кроме понятия «копинг», понятия «совладание», «совладающее поведение», «преодоление». С.К. Нартова-Бочавер останавливает свое внимание на том, что в нашей литературе «копинг» понимается как приспособляющееся, совладающее поведение, или психологическое преодоление [5].

В.А. Бодров говорит о том, что термин «coping behavior» предполагается для описания вариантов поведенческих аспектов субъекта в разнообразных проблемных обстоятельствах [1].

По словам Л.И. Анцыферовой, в российской психологической литературе все еще нет терминологического однообразия. При определении исследований в области копингового поведения и феноменологии копинга применяются термины и «совладание», и «совладающее поведение», и «психологическое преодоление», и просто калькированное «копинг» (от английского «to cope» – преодолевать) [6].

Наиболее популярными исследователями в нашей стране, которые занимаются проблемой копинг-поведения, являются А.Либина и А.Либин. Они дают такую трактовку психологии «копингового» поведения: предметом копинговой психологии, как характерной области исследования, обозначаются устройства эмоциональной и рациональной регуляции субъектом своих действий, направленные на оптимальное взаимодействие с повседневными условиями или на их трансформирование в соответствии со своими целями [4].

Затруднительна задача о сопоставлении взглядов совладающего поведения и психологической защитных. До сих пор у исследователей нет единства по этому вопросу. Так, А.Н. Фомина говорит о том, что касается группы защитных форм преодоления, которые выражаются в искаженном трактовании действительности, то их результативность расценивается неоднозначно. Некоторые зарубежные и отечественные психологи считают эти формы дезадаптивными, другие, напротив, говорят, что иллюзии и фантазии способствуют человеку сосредоточиться и справиться с жизненными трудностями, а стратегия отрицания поможет дозированному одобрению трудной ситуации [2].

Р.М. Грановская и И.М. Никольская полагают, что понятие копинг-поведения по своему смыслу схоже с понятием психологической защиты, и главным различием защитных автоматизмов от копинг-реакций является неосознанное включение первых и сознательное применение вторых [6].

Поскольку предметом нашего исследования являлись особенности защитно-совладающего поведения родителей несовершеннолетних правонарушителей, необходимо рассмотреть понятие неблагополучной семьи. Типология неблагополучных семей различна. В мировой психологической науке есть разные типологии неблагополучных семей. Н.В. Вострокнутов выделяет следующие типы неблагополучных семей: распавшиеся семья, асоциальная семья где её члены употребляют ПАВ и имеют противоправное поведение, конфликтная (дисфункциональная семья). Л.С. Алексеева считает, что есть четыре вида неблагополучных семей: асоциальные, педагогически некомпетентные, аморальные, конфликтные. По Н.М. Платоновой существует три типа неблагополучных семей: аморальные, педагогически-несостоятельные, конфликтные. По С.А. Беличевой, имеет место быть пять типов неблагополучных семей:

- 1) педагогически несостоятельные потерявшие свое влияние вследствие психологических причин;
- 2) конфликтные в этих семьях отношения супругов строятся не на взаимном доверии и уважении, а на конфликте и отчуждении;
- 3) семья с явно стяжательскими ориентациями иными словами девиз такой семьи – «Цель оправдывает средства»;
- 4) аморально-асоциальные – эти семьи характеризуются антиобщественными ориентациями и установками;
- 5) криминально – аморальные – в этих семьях криминальные факторы риска преобладают над всеми остальными.

Исходя из данных положений, гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что существуют особенности копинг-стратегий у родителей несовершеннолетних правонарушителей, проявляющиеся в бегстве-избегании, дистанцировании и принятии ответственности, а также особенности психологических защит у родителей несовершеннолетних правонарушителей, проявляющиеся в рационализации, гиперкомпенсации и проекции.

Для проверки данного предположения было проведено эмпирическое исследование. Экспериментальную группу составили 35 испытуемых в возрастном интервале от 39 до 45 лет, 21 женщина и 14 мужчин. Все испытуемые имели детей - подростков, находившихся в следственном изоляторе за совершение различного вида преступления. Контрольную группу составили 35 испытуемых того же возраста, не имеющие подростков-правонарушителей.

Исследование проводилось с применением двух методик: опросник «Стратегии совладающего поведения» (ССП) – «Ways of Coping Questionnaire» (WCQ) и тест Плутчика Р., Келлермана Г., Конте Х.Р. для диагностики механизмов психологической защиты (адаптация Романовой Е.С.).

Полученные данные обрабатывались по однофакторному дисперсионному критерию Манна-Уитни. Была произведена проверка выборки на нормальность распределения с помощью статистического критерия нормальности Колмогорова-Смирнова.

Нами были получены следующие результаты в выборе стратегий совладающего поведения:

Различия на уровне высокой статистической значимости ($p < 0,01$) были обнаружены по шкалам «бегство-избегание», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

Различия на уровне статистической значимости ($p < 0,05$) были обнаружены по шкалам «дистанцирование», «поиск социальной поддержки».

Различия на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$) выявлены по шкале «принятие ответственности».

Полученные результаты констатируют, что у родителей подростков правонарушителей более выражены такие копинг-стратегии, как бегство-избегание ($p < 0,01$), дистанцирование ($p < 0,05$), и принятие ответственности (на уровне статистической тенденции, $p < 0,1$).

Родители обычных подростков при возникновении затруднений не прочь использовать стратегии дистанцирование и бегство-избегание, тем самым, уменьшая значимость стоящей перед ними проблемы и ослабляя собственную включенность в разрешение трудных ситуаций.

По шкалам «конфронтативный копинг», «самоконтроль» статистически значимых различий выявлено не было. Однако, сравнивая средние показатели по этим шкалам, можно сделать следующие выводы: родители правонарушителей в среднем чаще, чем испытуемые с из контрольной группы используют конфронтативный копинг. Именно этот способ совладания, позволяет им через открытую враждебность к окружающим снимать внутреннее напряжение и дискомфорт (рис. 1).

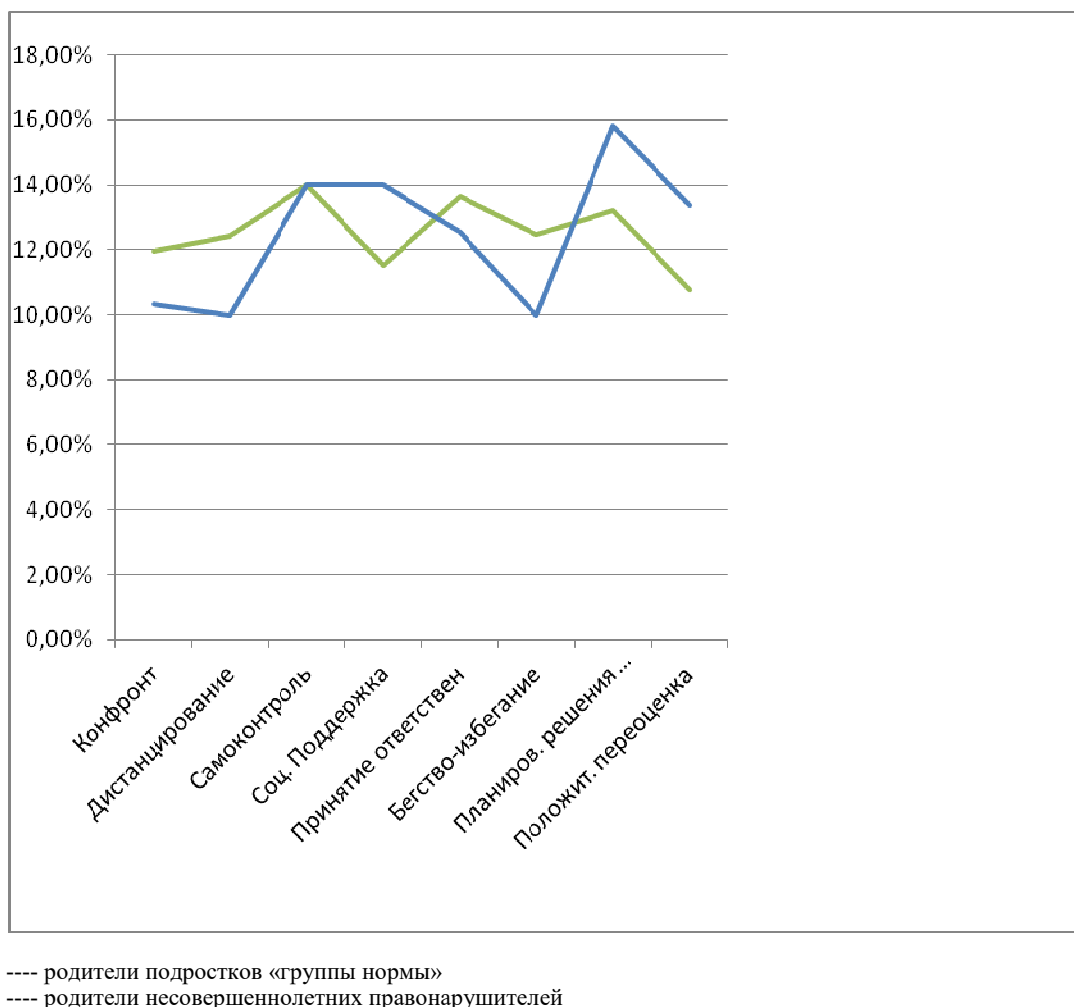


Рисунок 1. Средние показатели относительных баллов по копинг-стратегиям для каждой группы испытуемых, %

Таким образом, мы достоверно определили, что родители обычных подростков в своем поведении в стрессовых ситуациях отличаются от родителей несовершеннолетних правонарушителей тем, что стараются проявлять активность в поисках решения проблемы, обращаются к действенной и эмоциональной поддержке других людей, стараются оптимистично смотреть на ситуацию, прилагая усилия по созданию положительного смысла ситуации, фокусируясь на росте собственной личности. В то же время, родители несовершеннолетних правонарушителей отличаются от родителей обычных подростков тем, что достоверно чаще используют следующие способы совладания со стрессом: в трудной жизненной ситуации они, с одной стороны, признают собственную роль в проблеме с сопутствующей готовностью её решать, с другой стороны, они уходят от проблемы в свои фантазии, а на поведенческом уровне всячески стараются избежать самой проблемы или её решения.

Различия в защитных механизмах родителей несовершеннолетних правонарушителей мы исследовали с помощью «Теста для диагностики механизмов психологической защиты» Плутчика Р (таблица 1).

Уровни статистической достоверности различий механизмов психологической защиты между двумя группами

Механизмы психологической защиты	Родители обычных подростков	Родители несовершеннолетних правонарушителей	Значимость различий
Вытеснение	45,56	48,4	0,439
Регрессия	52,29	44,0	0,088
Замещение	32,8	26,8	0,466
Отрицание	52,53	49,45	0,540
Проекция	33,33	51,33	0,007
Компенсация	47,78	35,6	0,162
Гиперкомпенсация	22,22	35,2	0,022
Рационализация	34,26	45,33	0,038
Общ. напр. защит	36,87	40,1	0,965

Итак, при анализе различий в защитных механизмах личности родителей несовершеннолетних правонарушителей нами выявлено следующее:

1) Показатели механизма защиты «Вытеснение» у родителей правонарушителей выше, у родителей обычных подростков (45,56), а у родителей правонарушителей самое большое значение (48,4), что говорит об увеличении подавленных и вытесненных желаний и чувств в область бессознательного.

2) Шкала «Регрессия» имеет отрицательную динамику- у родителей обычных подростков (52,29) она имеет самый большой показатель среднего арифметического значения, у родителей правонарушителей (44,0) показатель имеет самое низкое значение. Это говорит о том, что у родителей обычных подростков при возникновении стрессовых факторов преобладает замена сложных стереотипов поведения более простыми и доступными.

3) При сравнении показателей по шкале «Замещение» самый высокий показатель характерен для родителей обычных подростков (32,8), а у родителей несовершеннолетних правонарушителей (26,8) показатели ниже и имеют примерно равное значение. В результате сравнительного анализа можно сделать вывод, что родители обычных подростков подавленные и негативные эмоции направляют на объекты, более доступные и представляющие наименьшую опасность для них.

4) Показатели такого МПЗ, как «Проекция» имеют самое высокое значение по показателям у родителей подростков правонарушителей (51,33), у обычных родителей имеет самое низкое значение (33,33). По данным показателей, можно сделать вывод о том, что у родителей обычных подростков более характерно приписывание негативных, неприемлемых для общества мыслей, чувств, поступков другим людям, сохраняя таким образом в балансе свое «Я» и свою самооценку.

5) При сравнении средних показателей по шкале «Компенсация», самый большой показатель характерен для обычных родителей (47,78), у родителей правонарушителей (35,6) показатель понижается. Таким образом, можно сделать вывод о том, что родители обычных подростков сильнее используют этот механизм защиты для преодоления фрустрирующих факторов за счет компенсации их в других сферах.

6) Сравнительный анализ по шкале «Гиперкомпенсация» показывает заниженные результаты у родителей обычных подростков (22,22) по сравнению с родителями правонарушителей (35,2). Из этого можно сделать вывод, что родители несовершеннолетних правонарушителей чаще пренебрегают выражением неприятных и неприемлемых чувств, поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

7) При сравнении по шкале «Рационализация», можно отметить самый низкий показатель у обычных родителей (34,26) а у родителей правонарушителей этот показатель выше (45,33). Это говорит о том, что родители несовершеннолетних правонарушителей больше, в сравнении с другими родителями создают логические, рациональные, но благовидные обоснования своего (чужого) поведения, или переживаний, вызванных причинами, которые личность не может признать из-за угрозы потери самоуважения и разбалансирования системы «Я».

8) Показатель среднего арифметического значения шкалы «Общая напряженность защит» у родителей правонарушителей (40,1) а у обычных родителей она понижена (36,87). По этим данным можно сделать вывод о том, что у родителей несовершеннолетних правонарушителей больше внутренних и внешних конфликтов, и фрустрирующих событий, чем в зрелом возрасте.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования и материалы, на которых они выявлены, представляют в своей совокупности базис осмысления целостного видения проблемы формирования копинг-стратегий и психологических защит родителей подростков-правонарушителей. Они, отражая целостную «картину» феномена копинг-стратегии, объединяют методологию исследования структуры, внутреннего содержания и типов совладания родителей со стрессом, обусловленным ситуацией нарушения закона подростками с практикой деятельности специального образовательного учреждения по ее формированию. Вследствие этого данное видение актуально и необходимо для создания условий для успешной работы психологам исправительных учреждений с родителями подростков правонарушителей.

Литература:

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2007. – том 27, № 2. – С. 113-123.
2. Орлова Ю.Л. Социально-психологические условия формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей. Дис....канд. психол. наук. - М., 2013.
3. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. - Самара: БАХРАХ - М., 2008. - 656 с.
4. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. - М.: Тандем, КМОС, 2009.

5. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания (копинг - поведение) и защиты у больных невротами в процессе психотерапии // Медико-психологические аспекты охраны психического здоровья. - Томск, 1990. - С. 60-61.

6. Удова О.В. Особенности и коррекция взаимоотношений в ситуации принятия – непринятия ребенка родителем: автореф. дисс. канд...псих...наук. – Иркутск, 2005. – 20 с.

Психология

УДК 37.015.3, 159.222

инженер отделения технического надзора Гущин Александр Михайлович

ФГКУ «2 Центр заказчика застройщика войск национальной гвардии

Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат психологических наук Дьячков Алексей Анатольевич

ФГКВУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск

национальной гвардии Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург);

аспирант кафедры социологии и психологии Карташов Андрей Викторович

ФГБОУ ВО "Нижегородский институт управления - Российская академия

народного хозяйства при президенте Российской Федерации" (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ РОСГВАРДИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья посвящена изучению актуальной проблемы формирования психической устойчивости будущих офицеров новой для государства структуры – Росгвардии. Обосновывается актуальность выбранной проблемы и влияние ее на жизнь Российского общества в целом. Рассмотрены требования к психологическим качествам военнослужащих за рубежом. Представлены источники формирования психической устойчивости будущих офицеров Росгвардии при решении профессиональных задач и факторы, оказывающие на них влияние. В соответствии с представленным материалом сделан логический вывод.

Ключевые слова: психическая устойчивость, будущие офицеры, Росгвардия, источники психической устойчивости, факторы формирования психической устойчивости.

Annotation. The article is devoted to the study of the actual problem of the formation of the mental stability of future officers of a new structure for the state - Rosgvardia. The relevance of the chosen problem and its influence on the life of Russian society as a whole are substantiated. Considered requirements for the psychological qualities of military personnel abroad. The sources of formation of the mental stability of future officers of the Russian Guard under the solution of professional tasks and the factors influencing them are presented. In accordance with the material presented, a logical conclusion was made.

Keywords: mental stability, future officers, Rosgvardiya, sources of mental stability, factors in the formation of mental stability.

Введение. Вопросы формирования профессиональной психической устойчивости военнослужащих является достаточно хорошо изученным. Это обусловлено тем, что военная служба вид деятельности весьма специфический, связанный с большим воздействием на психику различных стрессов и психотравмирующих факторов, а также тем, что само предназначение военного человека – вооруженная защита государства, общества и граждан своей Родины является фактором, обуславливающим проявления неустойчивости эмоционально-волевого компонента сознания. Психическая неустойчивость как противоположность устойчивости может принести колоссальные потери и привести к срыву поставленной задачи или отвлечет на себя лишние ресурсы или личный состав. С древнейших времен формированию эмоциональной готовности военнослужащих к выполнению боевых задач в системе воинской подготовки отводилось заметное место, что не осталось без внимания выдающихся отечественных и зарубежных полководцев. Более того, именно благодаря духу, психическому настрою и моральной выдержке русские солдаты выполняли заведомо невыполнимые задачи и побеждали врага в бою [1].

Жизненно важна проблема формирования стрессоустойчивости в военной среде. В экстремальных условиях нарушается обычный режим работы и отдых, психические и другие напряжения превышают допустимые нормы, результатом которых является усталость, нервное истощение. От способности противостоять этим факторам, своевременной адаптации к быстро меняющимся условиям зависят не только от качества и эффективности военной службы и ведения боевых действий, но и психическое здоровье, и профессиональное долголетие военнослужащего.

Изложение основного материала статьи. В наши дни особую актуальность приобретает формирование психической устойчивости будущих офицеров Росгвардии. Данная задача продиктована тем обстоятельством, что страны, негативно относящиеся к нашему государству не готовы к открытому вооруженному противостоянию, таковое исключает наличие на вооружении ядерных боеприпасов, действия переходят в политико психическую плоскость и направлены на дестабилизацию обстановки внутри страны. Как показали события на Украине, проведение стратегии «Цветной революции» одно из популярных средств достижения целей на чужой территории. При этом основной силовой составляющей, готовой противостоять инициированному из-за рубежа протестному движению становятся войска Росгвардии. Выполняя возложенные на войска национальной гвардии задачи, офицер сталкивается с дополнительными психологическими трудностями, связанными с тем, что ему приходится противостоять гражданам Российской Федерации, которые не только совершают противоправные действия, но и могут оказывать моральное давление на офицера и его психику [5]. Принять то, что эти граждане могут действовать в ущерб своей стране, очень сложная психологическая задача, поскольку сам гражданин будет убеждать военнослужащего в обратном, на понятном для него языке.

Факторы, способствующие возникновению напряжения психической устойчивости, могут носить объективный и субъективный характер [4]:

- эмоционально-когнитивные факторы (факторы, вызвавшие недостаток информации, негативный прогноз, чувство беспомощности и т.д.);
- чрезмерное напряжение, превышающее адаптивную способность организма;
- продолжительный стресс, приводящий к истощению ресурса адаптации.

К рассмотрению формирования психической устойчивости будущих офицеров Росгвардии при выполнении профессиональных задач именно как психолого-педагогической проблемы нас наталкивают эмпирические данные и теоретические обобщения, которые указывают на то, что в современных условиях психическую устойчивость не всегда возможно сформировать в стенах военного вуза. Ее формирование зависит от многих социокультурных, организационных, бытовых, материально-технических, субъектных и иных формирующих факторов [7]. Однако, современные условия образования ставят в тупик педагогов, воспитателей пытающихся выполнить задачу по формированию интересующих качеств [6].

В зарубежных армиях к этому подход следующий. Военная служба в настоящее время подвергается оценке жесткими критериями к психологическим качествам военнослужащих, имеющих возможность противостоять оказанию мощного психологического воздействия на комбатантов. В боевых условиях функцию обеспечения психической устойчивости выполняют командиры и специалисты по психическому здоровью [2].

Психическая устойчивость военнослужащего определяется наличием у него следующих основных личностных образований:

- а) развитые когнитивные возможности, которые обеспечат поиск и нахождение решений возникающих проблем;
- б) обученность военнослужащего эффективному противодействию стрессогенным факторам;
- в) наличие хорошо налаженного контакта с семьей, друзьями и близкими, возможность воспользоваться их помощью в конкретный момент времени;
- г) развитая система ценностных ориентаций на военную службу;
- д) высокая физическая выносливость [3].

Показателем, отражающим результаты обучения и воспитания и взаимодействия с окружающей средой является психическая устойчивость. Ценным является то, что данный психологический феномен позволяет человеку сохранять основные необходимые характеристики в условиях стресса или сложной ситуации. Психическая устойчивость позволяет человеку противостоять жизненным трудностям, отрицательному давлению обстоятельств и стрессов, поддерживать здоровье и работоспособность в различных ситуациях [8].

По нашему мнению, прежде чем рассмотреть данные факторы необходимо сначала установить, что является источниками формирования психической устойчивости. Рассмотрим их более тщательно.

Источниками формирования психической устойчивости будущих офицеров Росгвардии при решении профессиональных задач являются:

- виды деятельности и потенциалы личности курсанта (познавательный, преобразовательный, ценностно-ориентационный, художественный, коммуникативный);
- социальное происхождение и сформированность профессиональных качеств;
- субъектность будущего офицера;
- общественная и государственная потребность, формируемая как стихийно, так и в форме социального заказа;
- содержание образования.

Приступая к формированию психической устойчивости необходимо подвергать тщательному анализу следующие факторные направления:

- 1) требования к событию;
- 2) стресс и совладание;
- 3) индивидуальные факторы;
- 4) организационные факторы;
- 5) результат [2].

Непосредственное влияние на формирование психической устойчивости будущих офицеров оказывают следующие факторы:

- адаптационный потенциал с одной стороны военной среды с другой личности курсанта;
- особенности образовательной деятельности в военной образовательной организации высшего образования;
- специфика традиций, ценностей, воинских ритуалов и повседневной деятельности;
- конструирование в системе подготовки курсантов преднамеренных и непреднамеренных экстремальных ситуаций;
- высокий уровень психологической сложности военной службы и специфики выполняемых задач;
- обучение совпадает с периодом взросления и основным этапом формирования личности;
- ценностный конфликт субъектов военного образования, в структуру которого входят ценности курсанта и ценности военной службы, закрепленные в нормативных документах, традициях и воинских ритуалах, плюральность которых формирует конфликт;
- недостаточный уровень психологической подготовленности вчерашнего школьника к выполнению обязанностей военной службы и военно-педагогическому процессу.

К средствам, с помощью которых возможно формирование психической устойчивости будущих офицеров является:

- занятия в рамках основной образовательной программы (физическая подготовка, общевойсковые уставы, правоохранительные органы, медицинская подготовка, огневая подготовка, строевая подготовка, радиационная, химическая и биологическая защита, инженерная подготовка);
- стажировки, выезды в учебный центр, участие в учениях;
- специальный модуль в рамках морально-психологической подготовки;
- учебники и учебные пособия, средства наглядности, электронная образовательная среда;
- профессиональная ориентация и профессиональный психологический отбор;
- факультативные учебные дисциплины, обогащение их различными темами занятий и модулями;

– готовность и способность командиров подразделений, офицеров органов по работе с личным составом и преподавателей к формированию психической готовности будущих офицеров в повседневной деятельности и учебных занятиях;

– воздействие воинского коллектива (преднамеренное и непреднамеренное).

К особой группе следует отнести комплекс, в который включаются методы и упражнения самоконтроля, направленных на устранение нейро - психологического стресса [8]. Основной упор в этих методиках делается на возможности использования самогипноза для достижения максимальных результатов вследствие полного использования потенциала человека, мотивационного настроя военнослужащего, привлечения физиологических механизмов успокоения вследствие правильного дыхания. Кроме того эффективность показывают определенные физические упражнения.

Выводы. В настоящих условиях имеется увеличивающаяся потребность в изучении психологической устойчивости профессионала как его способности управлять своим эмоциональным состоянием, избирательно относиться к внешним влияниям, сопоставлять мнение и поступки других людей, свои поступки с устоявшимися нормами, оптимально организовывать свое поведение в трудных ситуациях профессионального взаимодействия. Для планомерного и поэтапного построения процесса формирования психической устойчивости необходимо качественно изучить и рационально применять систему факторов, оказывающих влияние на формирование искомого феномена.

Литература:

1. Дарвиш О.Б., Психологические особенности проявления стрессоустойчивости личности в экстремальных ситуациях. Электронный журнал «Психологическая наука и образование», www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885, 2012, № 1. – С. 1-13.
2. Караяни А.Г. «Психическая устойчивость: прочность или гибкость?»: рецензия на книгу «Формирование психологической устойчивости у военнослужащих» // Национальный психологический журнал. 2016. – № 4 (24). – С. 72-75.
3. Караяни А.Г. Превентивно-адаптивные» технологии в психологической подготовке военнослужащих // Юридическая психология. - 2015. - № 3. - С. 11-15.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.
5. Сковорцов И.М., Наумов П.Ю., Дьячков А.А. Основания формирования профессиональной субъектности будущих офицеров [Текст] / И.М. Сковорцов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика сборник научных статей по материалам IX Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. 2018. – С. 113-116.
6. Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования [Текст] / В.И. Слободчиков // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). – С. 10-14.
7. Смирнов Д.В., Дьячков А.А. Эмпирическое исследование эффективности комплекса условий, средств и программы развития профессиональной психологической пригодности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза / Д.В. Смирнов, А.А. Дьячков // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2017. № 8. – С. 2546.
8. Фадеев О. В. Формирование психологической устойчивости средствами физической подготовки // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 239-241. — URL <https://moluch.ru/archive/66/11077/> (дата обращения: 20.08.2019).

Психология

УДК 159.9

**учащаяся магистратуры по направлению «Психология»,
профиль «Практическая психология» Егорова Светлана Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей
и клинической психологии Семенова Лидия Эдуардовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет»
Министерства здравоохранения РФ (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН С РАЗНОЙ КАРЬЕРНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты пилотного исследования, посвященного изучению некоторых психологических особенностей женщин с разной карьерной ориентацией. Предметом сравнительного анализа в нем выступили основные структурные компоненты и общий уровень психологического благополучия, а также такие личностные характеристики, как толерантность к неопределенности и степень выраженности макиавеллизма. Установлен факт специфики проявления психологического благополучия у женщин с разной карьерной ориентацией и, напротив, отсутствия статистически значимых различий по изучаемым личностным характеристикам.

Ключевые слова: карьерная ориентация, женщины, психологическое благополучие, макиавеллизм, толерантность к неопределенности.

Annotation. The article presents the results of a pilot study devoted to the study of some psychological characteristics of women with different career orientations. The subject of comparative analysis in it was the main structural components and the overall level of psychological well-being, as well as personal characteristics such as tolerance to uncertainty and the degree of machiavellianism. The fact of specificity of manifestation of psychological well-being at women with different career orientation and, on the contrary, absence of statistically significant differences on the studied personal characteristics is established.

Keywords: career orientation, women, psychological well-being, machiavellianism, tolerance for uncertainty.

Введение. В современном российском обществе многие женщины наравне с мужчинами делают карьеру. Однако общественное мнение по-прежнему приписывает им в качестве значимых совершенно другие роли – семейные, что нередко приводит к ролевым и внутренним конфликтам, возникновению экзистенциального кризиса в отношении своего предназначения и, как следствие, к ощущению неудовлетворенности собой и своей жизнью [3; 4 и др.]. Соответственно весьма актуальной становится проблема психологического благополучия и личностных особенностей женщин с разной карьерной ориентацией.

Изложение основного материала статьи. В ряде современных исследований авторами констатируется факт того, что высокая динамичность и нестабильность жизни в эпоху перемен негативно сказывается на психологическом благополучии личности [11; 14 и др.]. При этом утверждается, что особую группу риска для становления психологического благополучия составляют люди, чей образ жизни и личные предпочтения расходится с устоявшимися нормами и традициями [1; 2; 9 и др.]. К числу таких людей относятся женщины с высокими карьерными притязаниями и системой ценностей профессиональной самореализации, чье положение и самочувствие отягощается наличием в нашем обществе сексистских предрассудков и дискриминационной практики [12].

С другой стороны известно, что одним из значимых факторов карьерного успеха являются личностные предпосылки, т.е. определенные личностные характеристики. В частности, с точки зрения Г.Уикл, речь в данном случае может идти о следующих чертах и навыках: адаптивность к различным ситуациям; высокая активность; готовность действовать в социальной среде; настойчивость; решительность; уверенность в себе; ориентация на достижения; устойчивость к стрессу; стремление брать на себя ответственность и некоторые другие [цит. по: 10].

Как можно видеть, в выше приведенный список попадают несколько характеристик, которые также входят и в структуру психологического благополучия по К.Рифф, представленную шестью основными компонентами: позитивные отношения с другими людьми, личностная автономия, управление средой, личностный рост, целенаправленность жизни и самопринятие [15]. А значит, карьерные притязания и психологическое благополучие личности имеют реальные точки соприкосновения.

В то же время, на наш взгляд, к числу важных личностных ресурсов современной женщины, ориентированной на карьерный успех, следует отнести толерантность к неопределенности, под которой принято понимать способность чувствовать себя вполне комфортно в условиях постоянной изменчивости ситуации, отсутствия устойчивых ориентиров, дефицита информации (или наличия противоречивой информации) и невозможности применения устоявшихся клише или готовых решений, а также отсутствия возможности контролировать происходящее [8 и др.].

Кроме того, особый интерес, с нашей точки зрения, представляет такой личностный ресурс ориентированных на карьеру женщин как степень выраженности макиавеллизма или склонности к осознанной манипуляции другими людьми с целью достижения собственной выгоды [5; 6 и др.].

Заметим, что в одном из своих предыдущих исследований мы уже осуществляли анализ психологического благополучия и таких личностных характеристик, как толерантность к неопределенности и макиавеллизм у студентов – будущих психологов в сравнении с уже практикующими психологами и студентами других направлений подготовки [13]. Однако что касается специфики проявления основных структурных компонентов и общего уровня психологического благополучия, а также выше обозначенных личностных ресурсов у женщин с разной карьерной ориентацией, то подобного рода информация в научной литературе до сих пор остается практически не освещенной. Именно этим фактом и определяется актуальность проведенного нами исследования, в ходе которого осуществлялась проверка следующих гипотез:

1. Психологическое благополучие женщин с разной карьерной ориентацией будет иметь свою специфику как по количественным, так и по качественным (содержательным) характеристикам, в частности, у женщин, ориентированных на успех в карьере, в отличие от их сверстниц, не ориентированных на карьеру, будут наблюдаться более высокие показатели, как по большинству основных компонентов, так и по общему уровню психологического благополучия.

2. Карьерно ориентированные женщины будут характеризоваться более низкой степенью выраженности макиавеллизма и более высокими показателями толерантности к неопределенности по сравнению с женщинами, не ориентированными на карьеру.

Для проверки обозначенных гипотез нами были использованы три методики: опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в модификации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко; опросник «Шкала макиавеллизма личности – Мак-шкала» Р. Кристи и Ф. Гейс; «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна в адаптации Е.Г. Луковицкой.

В нашем исследовании принимали участие женщины в возрасте от 22 до 60 лет в количестве 40 человек; из них 18 ориентированных на карьеру и 22 не ориентированных на карьеру.

Поясним, что в рамках данной статьи процедуру определения карьерной ориентации испытуемых мы не описываем.

Используя логику пошагового анализа, кратко изложим полученные результаты.

Для начала обратимся к данным таблицы 1, где представлены результаты сравнительного анализа относительно особенностей проявления основных структурных компонентов и общего уровня психологического благополучия у женщин с разной карьерной ориентацией.

Основные структурные компоненты и общий уровень психологического благополучия женщин с разной карьерной ориентацией

Составляющие психологического благополучия	Испытуемые		t-критерий Стьюдента
	Женщины, ориентированные на карьеру	Женщины, не ориентированные на карьеру	
	$x \pm \delta$	$x \pm \delta$	
Позитивные отношения с другими	$36,7 \pm 9,5$	$68,7 \pm 11,7$	9,55 ($p \leq 0,001$)
Автономия	$58,6 \pm 10,5$	$37,8 \pm 5,1$	7,70 ($p \leq 0,001$)
Управление окружением	$46,8 \pm 5,1$	$52,3 \pm 11,7$	1,99
Личностный рост	$57,6 \pm 8,3$	$39,3 \pm 6,7$	7,56 ($p \leq 0,001$)
Цели в жизни	$61,5 \pm 11,7$	$44,3 \pm 5,7$	5,73 ($p \leq 0,001$)
Самопринятие	$64,9 \pm 13,5$	$47,6 \pm 9,4$	4,60 ($p \leq 0,001$)
Общий уровень	$326,1 \pm 36,4$	$290 \pm 34,7$	3,19 ($p \leq 0,01$)

Итак, как следует из таблицы 1, в структуре психологического благополучия женщин, ориентированных на карьеру, наиболее высокие показатели отмечаются по таким компонентам, как самопринятие ($X=64,9$; $\delta=13,5$) и целенаправленность жизни ($X=61,5$; $\delta=11,7$), тогда как самые низкие – по параметрам управления окружением ($X=46,8$; $\delta=5,1$) и позитивных отношений с другими людьми ($X=36,7$; $\delta=9,5$). Другими словами, эти женщины имеют четко осмысленные жизненные цели, уверены в себе, однако в то же время полагают, что недостаточно успешно решают свои повседневные задачи и испытывают трудности во взаимоотношениях с другими людьми, что, на наш взгляд, может косвенно свидетельствовать о социальном неприятии женщин, делающих карьеру, и их социальной дистанцированности от окружающих.

Что же касается испытуемых другой группы – женщин, не ориентированных на карьеру, то, согласно полученным в нашем исследовании результатам, у них обнаружена совершенно иная тенденция, при которой самые высокие показатели в структуре психологического благополучия наблюдаются по параметру конструктивных межличностных отношений с социальным окружением ($X=68,7$; $\delta=11,7$), тогда как по всем остальным структурным компонентам зафиксированы гораздо более низкие показатели, и особенно в плане личностной автономии ($X=37,8$; $\delta=5,1$) и возможности саморазвития ($X=39,3$; $\delta=6,7$). Выходит, что отсутствие ярко выраженных карьерных притязаний делает женщину более уверенной в своих социальных контактах, в том числе способности выстраивать близкие доверительные отношения с другими людьми, проявлять в их адрес заботу и эмпатию. Заметим, что именно такие качества входят в традиционный стереотип женственности и приписываются «настоящей» женщине, что в свою очередь позволяет относить компетентность в сфере межличностных отношений к базовым константам женской идентичности [7].

Вместе с тем, по итогам сравнительного анализа, как мы и предполагали, по абсолютному большинству структурных компонентов психологического благополучия, равно как и по его общему уровню были констатированы статистически значимые различия в пользу женщин, ориентированных на карьеру. Исключение здесь составили только два параметра, а именно: управление средой, по которому достоверно значимые различия отсутствовали, и позитивные отношения с другими, по которому статистически значимые различия были выявлены в пользу женщин, не ориентированных на карьеру. А значит, наша первая гипотеза полностью подтвердилась.

Таким образом, как показало наше исследование, ориентированные на успех в карьере женщины в отличие от своих сверстниц, не ориентированных на карьеру, обладают гораздо большей самостоятельностью и независимостью, намного чаще признают наличие у себя осмысленных целей и субъективных переживаний личностного роста, а также демонстрируют более ярко выраженное позитивное самоотношение, что в целом позволяет считать их психологически более благополучными, нежели женщин без карьерной ориентации.

Далее обратимся к результатам изучения личностных особенностей женщин с разной карьерной ориентацией, и в частности, степени выраженности у них макиавеллизма и толерантности к неопределенности. Все полученные в этом плане данные нашли свое отражение в таблице 2.

Личностные особенности женщин с разной карьерной ориентацией

Испытуемые	Уровень макиавеллизма (кол. / %)		Уровень толерантности к неопределенности (кол. / %)	
	высокий	низкий	высокий	низкий
Женщины, ориентированные на карьеру	10 / 56%	8 / 44%	11 / 62%	7 / 38%
Женщины, не ориентированные на карьеру	15 / 68%	7 / 32%	10 / 45%	12 / 55%
φ-критерий Фишера	0,78		1,08	

Как показало наше исследование, у большинства испытуемых был констатирован высокий уровень макиавеллизма, свидетельствующий об их склонности к манипулированию другими людьми. Так, в группе женщин, ориентированных на карьеру, высокая степень выраженности макиавеллизма оказалась характерна для 56% испытуемых, тогда как в группе женщин, не ориентированных на карьеру, – вообще для 68%. При этом отсутствие статистически значимых различий позволяет говорить о том, что склонность к использованию других людей в своих интересах оказывается мало зависимой от карьерных притязаний женщин.

Во многом аналогичную тенденцию мы находим и в отношении толерантности к неопределенности, высокие показатели которой, как мы и предполагали, хотя и встречаются чаще у женщин, ориентированных на карьеру (62%), в отличие от их сверстниц без карьерной ориентации (45%), однако и в этом случае не достигают уровня статистически значимых различий. А значит, данную личностную характеристику будет некорректным считать отличительной особенностью карьерно ориентированных женщин.

Иными словами, наша вторая гипотеза не нашла своего подтверждения.

Выводы. В целом, резюмируя полученные в нашем исследовании результаты, мы можем сделать заключение о том, что психологически более благополучными являются женщины, ориентированные на карьеру, хотя их личностные ресурсы в плане толерантности к неопределенности и степени выраженности макиавеллизма мало отличаются от таковых у женщин без карьерной ориентации. Однако, поскольку наше исследование носило пилотный характер с ограниченным числом испытуемых, мы вполне допускаем, что выявленные в нем тенденции могут носить только предварительный характер, и потому полагаем, что для более убедительных выводов необходимы дальнейшие исследования с привлечением гораздо большего количества испытуемых.

Литература:

1. Бем С.Л. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов [Текст] / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш.Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с.
3. Бучацкая М.В. Психологическое благополучие работающих женщин [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.В.Бучацкая. – М., 2006. – 25 с.
4. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины [Текст] / О.А. Гаврилица // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 65-70.
5. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – №5. – С. 16-22.
6. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении [Текст] / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 45-54.
7. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика [Текст] / И.С. Клецина. – СПб.: Алетей, 2004. – 408 с.
8. Леонов И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта [Текст] / И.Н. Леонов // Вестник Удмурдского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Выпуск 4. – С. 43-52.
9. Мелков С. Сексуальная идентичность в контексте современной культуры [Текст] / С. Мелков // Развитие личности. – 2007. – №2. – С. 100-108.
10. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера [Текст] / Е.Г. Молл. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
11. Петрушин В.И. Психология здоровья [Текст]: учебник для академического бакалавриата / В.И. Петрушин, Н.В. Петрушина. – М.: Юрайт, 2018. – 431 с.
12. Сексизм остается препятствием в женской карьере [Электронный ресурс] // NEWS.RU. – 11 сентября 2018. – URL: https://news.rambler.ru/other/40779504/?utm_content=rnews&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 07.09.2019)
13. Семенова Л.Э. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личностными ресурсами профессионально значимых характеристик [Электронный ресурс] / Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Том 6. – №3(24). – С. 10. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/871> (дата обращения: 07.09.2019)
14. Сигида Е.А. Основные социально-психологические проблемы современного общества: анализ, пути решения [Текст] / Е.А. Сигида, К. Мель, И.Е. Лукьянова // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2010. – №3. – С. 53-60.
15. Ryff C.D. Psychological well-being [Text] / C.D. Ryff // J.E. Birren (Ed.). Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. – San Diego, CA: Academic Press, 1996. – P. 365-369.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, старший преподаватель Жукова Татьяна Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИЕЙ

Аннотация. В статье отражены результаты исследования особенностей психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией. Исследование психологической готовности студентов с различной мотивацией к обучению в педагогическом вузе проводилось в рамках теоретических положений системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков); понятийного аппарата, разработанного в отношении изучения учебной деятельности на этапе школьного обучения (Н.В. Нижегородцева). Для определения особенностей психологической готовности студентов к обучению в вузе с различной мотивацией использовалась комплексная методика «КДГс», направленная на диагностику учебно-важных качеств, а также в целом психологической готовности к обучению в вузе. Представлены основные показатели развития структуры психологической готовности к обучению студентов вуза с различной мотивацией. Выявлены различия в психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией.

Ключевые слова: студенты, учебно-важные качества, методика «КДГс», базовые и ведущие качества, психологическая готовность к обучению, мотивация.

Annotation. The article reflects the results of a study of the characteristics of psychological readiness for training students with various motivations at a pedagogical university. The study of the psychological readiness of students with different motivations for studying at a pedagogical university was carried out in the framework of the theoretical principles of the systemogenesis of professional activity (V. Shadrikov); conceptual apparatus developed in relation to the study of educational activities at the stage of schooling (N. Nizhegorodtseva). To determine the peculiarities of students' psychological readiness to study at a university with different motivations, we used the comprehensive "CDRs" methodology, aimed at diagnosing educationally important qualities, as well as generally psychological readiness for studying at a university. The main indicators of the development of the structure of psychological readiness for teaching university students with different motivations are presented. Differences in psychological readiness for teaching at a pedagogical university of students with different motivation are revealed.

Keywords: students, educationally important qualities, CDRs methodology, basic and leading qualities, psychological readiness for training, motivation.

Введение. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе выступает одним из актуальных вопросов юношей и девушек, заканчивающих основную среднюю образовательную школу. Данный факт связан с тем, что психологическая готовность студентов к обучению в вузе является главной составляющей их успешного обучения в нем. В настоящее время большое количество молодых людей имеет желание обучаться в вузах, однако мотивация у всех различная: для одних высшее образование является необходимым условием для будущего трудоустройства, другим нравятся лишь отдельные предметы, а кто-то поступает в вуз лишь ради веселого окружения.

Исследования психологической готовности студентов к обучению в вузе представлены в работах следующих авторов: И.И. Ахматова, М.И. Дьяченко, В.Я. Ерастов, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, С.Н. Кукакина, Н.В. Нижегородцева, Н.Н. Савельева и другие. Исследования мотивации студентов к обучению представлены в работах таких авторов, как: А.М. Василькова, А.И. Вишнякова, И. Гебос, В.А. Иванникова, С.С. Иванова, О.А. Ковалева, К.С. Козлякова, Я.Л. Коломенский, С.И. Оксянич, А. Реан и других. Вместе с тем, возможности системогенетического подхода к анализу специфики психологической готовности к вузовскому обучению студентов педагогического вуза с различной мотивацией реализованы не в полной мере. В тоже время проблема психологической готовности к обучению в вузе студентов с различной мотивацией представляет научный интерес и актуальна в отношении личностного и профессионального развития студентов вуза в период их обучения.

Изложение основного материала статьи. Основой изучения психологической готовности к вузовскому обучению студентов педагогического вуза с различной мотивацией выступила системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева) [5, 6].

Психологическая готовность к обучению в вузе - это сложное структурно-системное образование, включающее личностно-мотивационную сферу, системы обобщений знаний и представлений, познавательные способности, отражает готовность студентов к усвоению знаний и умений, предусмотренных вузовской программой, в форме учебной деятельности [3].

В основу структуры психологической готовности к обучению в вузе положена психологическая структура учебной деятельности. Компоненты структуры психологической готовности к обучению в вузе (учебно-важные качества, которые составляют структуру готовности) выделяются на основе анализа специфики учебной деятельности и учебного материала на этапе обучения.

Н.В. Нижегородцева определяет учебно-важные качества (УВК) как психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения [6].

Учебно-важные качества, которые определяют структуру готовности, взаимосвязаны между собой, при этом они имеют не одинаковое значение в обеспечении учебной деятельности, ее успешности. В структуре психологической готовности к обучению в вузе выделяют базовые и ведущие учебно-важные качества.

Базовые качества в структуре психологической готовности имеют наибольшее количество взаимосвязей с другими учебно-важными качествами и обладают тем самым наибольшим весом в структуре. Базовые качества объединяют вокруг себя остальные компоненты структуры в соответствии с целями обучения.

Ведущие учебно-важные качества - это качества, которые непосредственно влияют на успешность обучения (имеют взаимосвязь с показателем академической успеваемости).

На теоретическом уровне было установлено и подтверждено эмпирически, что структуру психологической готовности к обучению в вузе составляют четырнадцать учебно-важных качеств (Табл. 1) [3].

Таблица 1

Компоненты структуры психологической готовности к обучению в вузе

Функциональные блоки	Учебно-важные качества (УВК) и их условные обозначения
Личностно-мотивационный	Потребность в достижении - ПД Коммуникабельность - К Эмпатия - Эм Отношение к себе - ОС
Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	Принятие учебной задачи - ПЗ Профессиональная направленность - ПН
Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности	Вводные навыки - ВН
Информационная основа деятельности	Мышление логическое - МЛ Мышление (гибкость) - МГ Память вербальная - ПВ Память логическая - ПЛ Внимание (производительность) - ВнП
Управление деятельностью и принятие решений	Обучаемость - Об Произвольная регуляция деятельности - ПРД

Исследование проводилось на студентах первого курса Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Объем выборки составил 97 человек в возрасте от 17 до 20 лет.

В ходе исследования выборка студентов была разделена на три группы по преобладающему мотиву «получение диплома», «получение знаний», «овладение профессией». Для проведения исследования преобладающего у студентов мотива обучения в вузе использована методика Т.И. Ильина «Мотивация обучения в вузе». Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Процентное соотношение студентов с преобладанием различной мотивации к обучению в вузе

Преобладающий мотив обучения в вузе	«Получения знаний»	«Получение диплома»	Овладение профессией»
Количество студентов (%)	55	23	22

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у 55% студентов преобладающим мотивом обучения является «получение знаний», у 22 % - преобладающий мотив обучения «овладение профессией», у 23% студентов - преобладающий мотив «получение диплома». Большинство студентов (77 %) входит в группу с мотивацией к обучению «получение знаний» и «овладение профессией», что свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии и удовлетворенности ею.

Определение особенностей психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией проводилось в рамках структурно-функционального анализа. Для выявления различий в компонентном составе, базовых и ведущих качеств психологической готовности к обучению, построены структурограммы психологической готовности к обучению студентов с различной мотивацией. В таблице 3 представлены показатели структуры психологической готовности к обучению в вузе студентов с различной мотивацией.

Таблица 3

Показатели структуры психологической готовности к обучению в вузе студентов с различной мотивацией

Показатели структуры психологической готовности к обучению в вузе	студенты с мотивацией к обучению «получение знаний»	студенты с мотивацией к обучению «получение диплома»	студенты с мотивацией к обучению «овладение профессией»
Количество УВК	11	14	11
Ведущие УВК	ПРД, ВН	МГ	ПН
Базовые УВК	ОС, ПЛ, ПВ, ПЗ, ПД	ПД, ЭМ, ПЗ, ПВ	ВН, ПЗ, ПВ

В состав базовых учебно-важных качеств студентов первого курса педагогического вуза с мотивацией к обучению «получению знаний» вошли: ОС (отношение к себе), ПЛ (логическая память), ПВ (память вербальная), ПЗ (принятие задачи) и ПД (потребность в достижении). Основными блоками структуры психологической готовности к обучению в вузе являются: личностно-мотивационный, представление о целях деятельности, принятия учебной задачи и блок информационной основы деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов сформировано положительное отношение к себе, они адекватно оценивают поставленные перед ними задачи, учебные задачи становятся для них лично

значимыми, происходит формирование новых форм учебно-познавательной активности студентов в обеспечении учебной деятельности в вузе.

Ведущие УВК у группы студентов первого курса с мотивацией к обучению «получение знаний» ПРД (произвольная регуляция деятельности) и ВН (вводные навыки). Полученные данные позволяют говорить о том, что студенты данной группы достигают успехов в учебной деятельности в вузе благодаря сформированным ранее знаниям во время обучения в школе, а также способности управлять своей деятельностью (планирование, контроль, оценка) студентами собственной деятельности в пределах поставленной задачи.

В состав базовых учебно-важных качеств студентов первого курса педагогического вуза с мотивацией к обучению «получению диплома» вошли: ПД (потребность в достижении), ЭМ (эмпатия), ПЗ (принятие задачи), ПВ (память вербальная). Следовательно, основными в структуре психологической готовности студентов к обучению в вузе являются блоки: личностно-мотивационный, представление о целях деятельности, принятия учебной задачи, блок информационной основы деятельности. Этот факт объясняется интенсивным личностным развитием студентов, овладением учебными знаниями, умениями, навыками во время обучения в вузе, формированием адекватных вузовскому обучению форм учебной деятельности студентов в соответствии с ее целями.

В качестве ведущего учебно-важного качества у студентов первого курса с мотивацией к обучению «получению диплома» выступает МГ (гибкость мышления). Данный факт свидетельствует о том, что успешность учебной деятельности в вузе определяется у данной группы студентов способностью переключаться с одного способа решения учебных задач на другой, выходить за рамки шаблонов мышления.

В состав базовых учебно-важных качеств студентов первого курса педагогического вуза с мотивацией к обучению «Овладение профессией» вошли: ПВ (память вербальная), ПЗ (принятие задачи) и ВН (вводные навыки). Основными блоками структуры психологической готовности студентов данной группы к обучению в вузе являются: представление о целях деятельности, принятие учебной задачи, представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности и блок информационной основы деятельности. Что свидетельствует о формировании адекватных вузовскому обучению форм учебной деятельности студентов в соответствии с ее целями, эффективность учебной деятельности в вузе определяется уровнем общих умственных способностей, сформированных в школе.

Ведущим УВК у студентов с мотивацией «овладение профессией» является ПН (профессиональная направленность). Что позволяет говорить о том, что, положительное отношение студентов к выбранной профессии, их ориентация на профессиональную мотивацию определяет успешность их обучения в вузе.

В тоже время если в отношении ведущих качеств мы видим отсутствие совпадений в трех представленных нами группах, то в отношении базовых качеств наблюдаются общие тенденции. У студентов с мотивацией к обучению «получение знаний», «получение диплома» и «овладение профессией» базовыми качествами являются ПЗ (принятие задачи) и ПВ (память вербальная). Что, на наш взгляд, позволяет говорить о том, что цели учебной деятельности, реализуемой в вузе, являются личностно-значимыми для них, а уровень развития вербальной памяти оказывает наибольшее влияние на эффективность их обучения. Что согласуется с результатами ранее проведенных исследований (М.И. Дьяченко, Н.Р. Битянова, В.Н. Карандашев, В.А. Якунин) [1]. Что свидетельствует о формировании адекватных вузовскому обучению форм учебной деятельности студентов с различной мотивацией в соответствии с ее целями.

Показатели количества УВК в структуре психологической готовности к обучению в вузе у студентов с мотивацией к обучению «получение знаний» (11 УВК) и «овладение профессией» (11 УВК) снижены по сравнению с показателями в структуре психологической готовности студентов с мотивацией к обучению «получение диплома» (14 УВК). Данный факт свидетельствует об активной перестройке структуры психологической готовности студентов с мотивацией к обучению «получение знаний» и «овладение профессией» в соответствии с новыми условиями и задачами обучения в вузе.

Определены различия в показателях сформированности психологической готовности к обучению в вузе студентов с различной мотивацией. Показатель сформированности психологической готовности студентов к обучению в вузе определялся по индексу готовности к обучению (ИИГ)) [3]. Выявлены различия в отношении показателей сформированности психологической готовности к обучению в вузе у студентов с мотивацией «получение знаний» и «получение диплома» (U выраженный - 58,500 уровень $p \leq 0,05$), «получение диплома» и «овладение профессией» (U выраженный - 97,500 уровень $p \leq 0,05$). В то же время между группами студентов с мотивацией в обучении на «получение знаний» и «овладение профессией» значимых различий в отношении индивидуального индекса готовности (ИИГ) не выявлено. Что свидетельствует о том, что студенты с мотивацией к обучению «получение знаний» и «овладение профессией» имеют практически одинаково высокие показатели готовности к обучению в вузе. Среди студентов, поступивших в вуз лишь с целью получения диплома, большое количество обучающихся имеют низкие показатели готовности к обучению в вузе (40%), уровень развития их индивидуального индекса готовности к обучению в вузе имеет низкий уровень или ниже среднего.

Выводы. Таким образом анализ полученных данных позволяет говорить о том, что существуют различия в психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией в отношении: компонентного состава структуры психологической готовности к обучению, базовых и ведущих качеств, индивидуального индекса готовности, что определяет специфику их психологической готовности к обучению в вузе.

Литература:

1. Жукова, Т.В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза. Дис...к. псих. наук. - Ярославль, 2016. - 260 с.
2. Карандашев В.Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения. Дисс.... д. психол. наук. С.-Петербург, 1994. - 420 с.
3. Методика комплексной диагностики психологической структуры учебной деятельности студентов и готовности к обучению в вузе // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Серия «Психолого-педагогические науки». 2015, № 1. Том II. С. 119-123
4. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной

деятельности: монография / под ред. члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора А.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. С. 97-134.

5. Нижегородцева, Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе. Дис...д. псих.наук. - М., 2001. - 483 с. ил.

6. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Монография. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 338 с.

7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. - М.: Логос, 2007. - 192 с.

8. Якунин В.А. Педагогическая психология. / В.А. Якунин. - СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. - 639 с.

9. Shadrikov V.D. Students development in the learning process. Psychology in Russia: State of the Art, 2012 p. 388-404.

Психология

УДК: 159.9

педагог-психолог Зверева Инна Ивановна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №51» (г. Калуга)

ВКЛАД ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому изучению вклада внешнего (образовательной среды) и внутреннего (умственного развития) условий в результат (продуктивность) усвоения ценностей на когнитивном уровне. В рамках направленного ассоциативного эксперимента (модификация методики «Условный собеседник») получены данные о том, что степень сформированности (объема содержания, разнообразия семантического поля) у кадетов семантических структур, относящихся к ценностям, релевантным кадетскому образованию, выше в сравнении с общеобразовательным классом. Подтверждена гипотеза о том, что процесс усвоения ценностей в условиях кадетского образования опосредован уровнем умственного развития учащихся, выступающим условием усвоения ценностей на когнитивном уровне усвоения. Причем это внутреннее условие вносит свой вклад в сформированность концептов, относящихся к ценностям, определяя индивидуальную меру их усвоенности, вне зависимости от внешних образовательных условий.

Ключевые слова: кадетское образование; ценности, релевантные содержанию кадетского образования; усвоение ценностей; внешние и внутренние условия усвоения ценностей; когнитивный уровень усвоения ценностей; концепт.

Annotation. The article is devoted to the empirical study of the contribution of external (educational environment) and internal (mental development) conditions to the result (productivity) of the assimilation of values at the cognitive level. In the framework of the directional associative experiment (a modification of the technique of "Conditional source") obtained evidence that the degree of the formation (volume of content, diversity of the semantic field) cadets semantic structures related to the values that are relevant cadet education versus General education class. The hypothesis that the process of assimilation of values in the conditions of cadet education at the cognitive level of assimilation is mediated by the level of mental development of students is confirmed. Moreover, this internal condition contributes to the formation of concepts related to values, determining the individual measure of their assimilation, regardless of external educational conditions.

Keywords: military education; values that are relevant to the content of military education; the assimilation of values; external and internal conditions of the absorption values; the cognitive level of assimilation of values; the concept.

Введение. Инновационные изменения, происходящие в разных общественных сферах и повлекшие за собой трансформацию идеалов социума, поставили систему образования перед необходимостью переосмысления его ценностной значимости. Ключевая миссия современного образования заключается в формировании у обучающихся активной жизненной позиции, способствующей решению ими задач с учетом выбора ценностных установок для своих действий и поступков. Сказанное актуализирует значимость научных исследований, сфокусированных на выявлении условий, определяющих результат (продуктивность) усвоения ценностей в процессе образования.

Эмпирическое исследование, о котором пойдет речь в данной статье, является логическим продолжением исследования, начатого в 2012 году, организованного на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №51» г. Калуги, реализующего кадетское образование. Сравнительный анализ результатов исследования содержания ценностных ориентаций обучающихся, проведенный на разных уровнях общего образования, показал, что степень предпочтения кадетами ценностей, релевантных кадетскому образованию, выше в сравнении с общеобразовательным классом [2]. Полученные результаты, в свою очередь, актуализируют значимость понимания внутренней логики процесса усвоения ценностей в зависимости от условий их актуализации.

Результатом теоретического осмысления психологического содержания конструкта «усвоение ценностей», является рассмотрение его как процесса, в котором внешние воздействия и внутренние условия определенным образом друг с другом соотносятся (С.Л. Рубинштейн) [4] посредством «связующего звена», которым являются ценности (А.Г. Здравомыслов), так, что в ходе деятельности «внешнее действует через внутреннее» (С.Л. Рубинштейн); имеющего многоуровневый (многослойный) характер, который заключается в эмоциональном принятии ценностей (эмоциональный уровень), осмыслении стоящего за ценностью семантического содержания (когнитивный уровень), готовности осуществлять свое поведение в соответствии с ценностью (поведенческий уровень). В контексте сказанного важно заметить, что исходя из понимания того, что в процессе становления ценностей последовательность уровней может варьироваться, многоуровневость рассматривается нами с точки зрения многослойности, а не этапности. Так, первоначально может возникнуть эмоциональное признание той или иной ценности, на основе которого будет происходить

ее обогащение семантическим содержанием; однако знание о ценности и ее принятие на рациональном уровне может и предшествовать эмоциональному осмыслению и пр. Наконец, эти аспекты могут совмещаться и идти параллельно.

Источником ценностей личности, т.н. строительным материалом индивидуального развития являются ценности образовательной среды, выступающие в качестве внешнего фактора развития индивидуальной системы ценностей. В контексте сказанного важно заметить, что мы не склонны трактовать среду как внешнее обстоятельство развития человека. Вслед за Л.С. Выготским условия среды рассматриваются нами в контексте условий развития, ценностных ориентиров, взятых в перспективе самого субъекта, соотношенных с его отношением к ним и возможностями по их усвоению [1].

Однако усвоение человеком ценностей происходит под влиянием не только внешних факторов (например, образовательной среды), но и внутренних условий развития психики. По В.В. Знакову, для того, чтобы объекты окружающего мира получили статус ценностей, необходима внутренняя работа, проделанная субъектом в рамках их познания, принятия или отвержения [3]. В качестве условия осуществления такой внутренней работы личности по усвоению ценностей рассматривается уровень ее умственного развития.

В данной статье мы представим результаты эмпирического исследования, относящегося к когнитивному уровню усвоения ценностей.

К доказательству представлены следующие гипотезы:

1. степень сформированности (общего объема содержания семантического поля и его разнообразия) у кадетов семантических структур, относящихся к ценностям, релевантным кадетскому образованию, выше в сравнении с общеобразовательным классом;

2. процесс усвоения ценностей в условиях кадетского образования опосредован уровнем умственного развития учащихся, выступающим внутренним условием усвоения ценностей на когнитивном уровне усвоения.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование результата (продуктивности) усвоения обучающимися на когнитивном уровне ценностей в зависимости от условий их актуализации было организовано на базе муниципальных общеобразовательных учреждений «Средняя общеобразовательная школа №51» г. Калуги и «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Малоярославца Калужской области, реализующих программу кадетского образования. В выборку вошли кадеты (N=49) и обучающиеся общеобразовательных классов (N=49) в возрасте от 15 до 16 лет, проживающие в г. Калуге и г. Малоярославце Калужской области, из них девушек – 44, юношей — 54. Исследование проходило в два этапа.

Предметом исследования на первом этапе явилась когнитивная структура понятийных концептов, являющихся носителями ценностей, релевантных (и не релевантных) содержанию кадетского образования. В отношении определения понятия «концепт» мы разделяем точку зрения М.А. Холодной [6], которая определяет концепт как скрывающееся за определенным словом целостное интегрированное системное многоуровневое образование, в котором представлено множество разнокачественных и взаимосвязанных признаков некоторого объекта или явления, обозначаемого определенным словом. С целью определения сформированности концептуальных структур (особенностей организации семантики концептов, являющихся носителями ценности, их развернутости и осознанности) за основу была взята разработанная М.А. Холодной методика «Условный собеседник» [6], в рамках которой испытуемые путем перечисления отдельных слов (ассоциаций) объясняли условному собеседнику значения ценностей. В качестве таковых, согласно результатам экспертного опроса [2], использовались шесть ценностей: релевантные (счастливая семейная жизнь, здоровье, патриотизм) и не релевантные содержанию кадетского образования (творчество, развлечения, свобода). Время выполнения задания не ограничивалось; установочных примеров, демонстрирующих, как именно надо раскрывать содержание предъявляемых стимулов, не давалось.

На втором этапе с целью проверки гипотезы о том, что процесс усвоения ценностей в условиях кадетского образования опосредован уровнем умственного развития учащихся, выступающим внутренним условием усвоения на когнитивном уровне усвоения, нами был проведен школьный тест умственного развития в новой версии - ШТУР-2 [5].

В рамках первого этапа исследования в ходе обработки результатов с целью определения сформированности концептов нами был проведен анализ относительно того, как представлены в опыте респондентов разные ценности по критерию их общей насыщенности ассоциациями. С этой целью были рассчитаны следующие показатели:

1) общее число ассоциаций, данных каждым испытуемым в отношении ценностей релевантных и нерелевантных кадетскому образованию;

2) число ассоциаций, данных каждым испытуемым в отношении ценностей релевантных и нерелевантных кадетскому образованию, распределенное по четырем типам;

3) степень разнообразия ассоциаций (сумма квадратов долей ассоциаций каждого типа). Данный показатель тем ближе к 1, чем менее разнообразными являются ассоциации испытуемого, и тем ближе к 0,25, чем более равномерно в его ассоциативной продукции представлены ассоциации каждого типа.

Заметим, что с целью оценки степени структурированности концептуальных структур и продуктивности определения содержания концепта нами было выделено 4 типа высказываний:

1. Предметные ассоциации (те в которых содержание ценности выражается через перечисление конкретных объектов, сопровождающих ее реализацию (ассоциативное окружение)). Например, члены семьи (муж, дети и т.п.), символы семейной жизни (обручальные кольца, свидетельство о заключении брака и т.п.) – на ценность «счастливая семейная жизнь».

2. Эмоционально-оценочные ассоциации (те, в которых выражено эмоциональное отношение к реализации ценности). Например, «заботливость», «желание идти домой» и др. – на стимул «счастливая семейная жизнь».

3. Атрибутивные ассоциации (те, в которых перечисляются те или иные атрибуты и характеристики ценности). Так, например, ценность здоровья может быть конкретизирована такими атрибутивными характеристиками как «продолжительность жизни», «трудопособность» и др.

4. Обобщенные характеристики (те, в которых ценность выражается через обобщенное определение, в том числе метафорического характера или же через соотнесение с другими обобщенными ценностями). Так, например, ценность счастливой семейной жизни может быть выражена через соотнесение с другими

обобщенными ценностями: «свобода», «здоровье» и др. или же представлять собой определение метафорического характера («полна коробочка» и др.).

Количественный анализ сформированности концептов продемонстрировал обширность (насыщенность ассоциациями) и разнообразие ассоциативного поля ценностей, релевантных кадетскому образованию, у кадетов в сравнении с учащимися общеобразовательных классов (Таблица 1).

Таблица 1

Сформированность семантического поля концептов у учащихся 9-х кадетских и общеобразовательных классов, n=98

Ценности	Кадетские классы, n=49		Общеобразовательные классы, n=49		Значимость различий (по Манну-Уитни)
	x	SD	x	SD	
Общее число ассоциаций					
Релевантные	12,61	4,48	8,71	3,22	Uэмп=530,5***
Нерелевантные	9,55	3,86	11,22	3,67	Uэмп=912*
Объем ассоциативного поля «Предметные ассоциации»					
Релевантные	1,84	1,68	3,53	2,52	Uэмп=708***
Нерелевантные	3,61	2,89	5,02	3,36	Uэмп=901*
Объем ассоциативного поля «Эмоционально-оценочные ассоциации»					
Релевантные	2,94	1,82	1,57	1,27	Uэмп=612,5***
Нерелевантные	1,06	1,68	0,8	1,21	Не значимо
Объем ассоциативного поля «Атрибутивные ассоциации»					
Релевантные	5,49	2,75	2,45	1,66	Uэмп=361,5***
Нерелевантные	3,27	2,40	3,82	2,78	Не значимо
Объем ассоциативного поля «Обобщенные ассоциации»					
Релевантные	2,35	1,88	1,16	1,05	Uэмп=704***
Нерелевантные	1,61	1,3	1,59	1,35	Не значимо
Разнообразие ассоциаций (равномерность представленных в ассоциативной продукции респондентов ассоциаций каждого типа)					
Релевантные	0,36	0,09	0,41	0,12	Uэмп=948,5*
Нерелевантные	0,47	0,14	0,46	0,15	Не значимо

Примечание: *, **, *** отмечены значимые различия (* - $\leq 0,05$, ** - $\leq 0,01$, *** - $\leq 0,001$)

Указанная закономерность, касающаяся обширности у кадетов ассоциативного поля релевантных кадетскому образованию ценностей, прослеживается и в отношении разных типов ассоциаций: по эмоционально-оценочным ассоциациям (Uэмп=612,5, $p \leq 0,001$), по атрибутивным (Uэмп=361,5, $p \leq 0,001$) и по обобщенным ассоциациям (Uэмп=704, $p \leq 0,001$) (Таблица 1). Эмоционально-оценочные, атрибутивные и обобщенные ассоциации составляют ядро их ассоциативного поля концептов, релевантных кадетскому образованию.

Полученные результаты являются так же подтверждением преобладающей сформированности у кадетов концептов, соответствующих кадетскому образованию, в сравнении с нерелевантными (Тэмп=118, $p \leq 0,001$).

Таким образом, полученные результаты в совокупности указывают на преобладающую сформированность у кадетов концептов, соответствующих содержанию кадетского образования.

Следует заметить, что выявленные на объединенной выборке тенденции, касающиеся сформированности у респондентов концептов, релевантных и нерелевантных содержанию кадетского образования, сохраняются в целом и при ее расщеплении - отдельно для малоярославской и калужской школ. Так:

1. объем (насыщенность ассоциациями) ассоциативного поля ценностей, релевантных содержанию кадетского образования, у кадетов выше в сравнении с учащимися общеобразовательных классов (по Малоярославцу: Uэмп=123, $p \leq 0,001$; по Калуге: Uэмп=142, $p \leq 0,001$);

2. подтверждена статистическая значимость различий между кадетским и общеобразовательным классами в отношении сравнения показателей по разным типам ассоциаций, относящихся к ценностям, релевантным кадетскому образованию: по эмоционально-оценочным ассоциациям (по Малоярославцу: Uэмп=169, $p \leq 0,01$; по Калуге: Uэмп=127,5, $p \leq 0,001$), по атрибутивным ассоциациям (по Малоярославцу: Uэмп=69,5, $p \leq 0,001$; по Калуге: Uэмп=116,5, $p \leq 0,001$), по обобщенным ассоциациям (по Малоярославцу: Uэмп=201, $p \leq 0,05$; по Калуге: Uэмп=150,5, $p \leq 0,001$);

3. что касается значимости различий по показателю разнообразия, то они с большей степенью определенности были обнаружены в отношении релевантных ценностей на калужской выборке при сравнении кадетского и общеобразовательного класса (Uэмп=195, $p \leq 0,05$);

4. сравнительный анализ общего числа ассоциаций на стимулы, релевантные и не релевантные кадетскому образованию, показывает, что в целом у кадетов ассоциативное поле ценностей, релевантных кадетскому образованию более обширно, чем – нерелевантных (по Малоярославцу Тэмп=28 при Ткр $\leq 0,01$; по Калуге Тэмп=33,5 при Ткр $\leq 0,001$).

Полученные результаты в совокупности являются подтверждением того, что ценностно-насыщенная образовательная среда кадетского образования определяет общие ориентиры для развертывания познавательной активности кадетов в направлении усвоения ценностей, релевантных содержанию кадетского образования.

С целью проверки гипотезы о том, что процесс усвоения ценностей в условиях кадетского образования опосредован уровнем умственного развития учащихся, выступающим внутренним условием усвоения ценностей на когнитивном уровне усвоения, нами был проведен школьный тест умственного развития в новой версии - ШТУР-2 [5].

Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что имеют место статистически значимые связи между показателем общего числа ассоциаций у учащихся кадетских и общеобразовательных классов на ценности, как релевантные содержанию кадетского образования, так и нерелевантные и уровнем их умственного развития. Эта тенденция прослеживается как в целом по выборке, так и отдельно по Калуге и Малоярославцу (Таблица 2). Заметим, что вся выборка однородна по уровню умственного развития (по критерию Крускалла-Уоллиса нет различий между четырьмя рассматриваемыми группами, $H = 5,51$, $p = 0,1378$).

С учетом полученных данных можно говорить о том, что уровень умственного развития учащихся выступает благоприятным условием для усвоения ими ценностей на когнитивном уровне. Это внутреннее условие вносит свой вклад в сформированность концептов, относящихся к ценностям, вне зависимости от внешних образовательных условий.

Таблица 2

Взаимосвязь между общим числом ассоциаций у учащихся кадетских и общеобразовательных классов на ценности и уровнем их умственного развития на разных уровнях получения ими общего образования (по Спирмену), $n=131$

Ценности Испытуемые	Кадетские классы, $n=64$				Общеобразовательные классы, $n=67$			
	9 классы, $n=49$			10 классы (Калуга), $n=15$	9 классы, $n=49$			10 классы (Калуга), $n=18$
	Малоярославец, $n=22$	Калуга, $n=27$	Совокупная выборка		Малоярославец, $n=26$	Калуга, $n=23$	Совокупная выборка	
P	$r_s=0,589$ **	$r_s=0,493$ **	$r_s=0,525$ ***	$r_s=0,904$ ***	$r_s=0,488$ **	$r_s=0,472^*$	$r_s=0,489$ ***	$r_s=0,652$ **
H	$r_s=0,511$ **	$r_s=0,44^*$	$r_s=0,466$ ***	$r_s=0,873$ ***	$r_s=0,485$ **	$r_s=0,57^{**}$	$r_s=0,511$ ***	$r_s=0,84$ ***

Примечания: 1) P – релевантные, H – нерелевантные; 2) *, **, *** отмечены значимые различия (* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$)

Полученные результаты в совокупности позволяют заключить, что ценностно-насыщенная образовательная среда выступает как внешнее условие, ориентирующее и благоприятствующее усвоению ценностей, релевантных этой среде, а уровень умственного развития – выступает как внутреннее условие, которое определяет индивидуальную меру усвоенности ценностей на когнитивном уровне усвоения.

Выводы. Полученные в эмпирическом исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Эмпирическое исследование результата (продуктивности) усвоения ценностей на когнитивном уровне позволило реконструировать фрагменты образа мира старших подростков, связанные с содержанием концептов, релевантных и не релевантных содержанию кадетского образования. Полученные результаты являются подтверждением преобладающей сформированности у кадетов концептов, соответствующих содержанию кадетского образования. Следовательно, кадетское образование актуализирует аксиологический аспект образования, обеспечивая эффективную трансляцию его ценностного содержания, что способствует формированию у воспитанников в этой среде релевантных специфическому образованию ценностей.

2. Процесс усвоения ценностей в условиях кадетского образования опосредован уровнем умственного развития учащихся, выступающим внутренним условием усвоения ценностей на когнитивном уровне усвоения. Причем это внутреннее условие вносит свой вклад в сформированность концептов, относящихся к ценностям, вне зависимости от внешних образовательных условий.

Полученные выводы могут служить основанием для проектирования и совершенствования содержания и форм кадетского образования.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Лекции по педологии: монография / Л.С. Выготский. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2001. – 304 с.
2. Зверева, И.И. Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования [Электронный ресурс] / И.И. Зверева // Психологическая наука и образование PSUEDU.ru. - 2015. - №2. - С. 59-71.
3. Знаков, В.В. Психология понимания мира человека: монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. - 488 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии: избр. труды / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
5. Руководство по работе с тестом: Школьный тест умственного развития (ШТУР-2) / Гуревич К.М. [и др.] М.: Международный образовательный психологический колледж, 1996. - 18 с.
6. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям: монография / М.А. Холодная. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. - 288 с.

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);

психолог психологической лаборатории Новоселова Ольга Андреевна

Федеральное казенное учреждение «Следственный изолятор № 1 Управления Федеральной

службы исполнения наказаний по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области» (г. Санкт-Петербург)

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МУЖЧИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА СЕКСУАЛЬНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования гендерной идентичности мужчин, отбывающих наказание за совершение преступлений против половой свободы и половой неприкосновенности личности. Описаны характеристики гендерной идентичности осужденных. Делается вывод о внутренней противоречивости структуры гендерной идентичности лиц, совершивших сексуальные преступления.

Ключевые слова: гендерная идентичность, осужденные, преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности.

Annotation. The article discusses the results of an empirical study of the gender identity of men serving sentences for crimes against sexual freedom and sexual integrity of the individual. The characteristics of the convicts' gender identity are described. It is concluded that the structure of gender identity of the perpetrators of sexual crimes is inherently contradictory.

Keywords: gender identity, convicts, crimes against sexual freedom and sexual integrity of the person.

Введение. Гендерная идентичность как психологический феномен активно исследуется на протяжении нескольких десятилетий и на сегодняшний день рассматривается в качестве подструктуры социальной идентичности, характеризующей индивида с точки зрения принадлежности к мужской или женской группе и предполагающей идентификацию с группой на основе культурных представлений о мужественности и женственности [1, с. 54].

Проблема гендерной идентичности преступников изучена незначительно. Очевидно, однако, что гендерные особенности могут влиять на формирование преступного замысла, характер совершенного преступного деяния, а также на последующее отношение к преступлению и поведение осужденного в исправительном учреждении. Осужденные зачастую демонстрируют нарушения личностного развития, сложившиеся в ходе их воспитания в детстве, которые, в свою очередь, выступают возможной причиной противоправного поведения. Характеристики гендерной идентичности, сложившиеся в результате аномального личностного развития, могут являться одним из психологических факторов совершения преступлений на сексуальной почве.

У осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности могут обнаружиться расстройства гендерной идентичности, и в этом случае их правовое положение в местах лишения свободы приобретет специфические черты. В отношении ряда осужденных у сотрудников исправительных учреждений не возникает сомнения относительно их гендерной идентичности. Имеются в виду представители так называемого ЛГБТ-сообщества (лесбиянки, геи, бисексуалы и трансгендеры). Определение их гендерной принадлежности проходит без сопутствующих затруднений, поэтому выбор исправительного учреждения происходит безошибочно [2, с. 268]. Однако гендерная идентичность большей части осужденных за сексуальные преступления не имеет отчетливой выраженности. Принимая во внимание характер совершенных ими деяний, можно предположить наличие определенных особенностей в этой сфере.

С практической точки зрения актуальность исследования гендерной идентичности преступников обоснована необходимостью разработки психокоррекционных программ, специально ориентированных на осужденных с учетом их ролевых гендерных функций [5, с. 4].

Изложение основного материала статьи. Проведенное нами эмпирическое исследование имело целью изучение компонентов гендерной идентичности мужчин, осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности.

Экспериментальную группу составили 50 мужчин в возрасте от 22 до 55 лет, отбывающих наказание в исправительном учреждении за совершение преступлений против половой свободы и половой неприкосновенности личности – соответствующие статьи Уголовного кодекса Российской Федерации: 131 (изнасилование), 132 (насильственные действия сексуального характера), 133 (принуждение к действиям сексуального характера), 134 (половое сношение и иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим шестнадцатилетнего возраста), 135 (развратные действия).

Психодиагностический инструментарий включал ряд методик, адаптированных к теме исследования [3; 4]:

1. Методика «Маскулинность-фемининность» С. Бем – использовалась для диагностики психологического пола у респондентов.

2. Тест Т. Лири (модификация Ю.А. Решетняк, Г.С. Васильченко) – позволил выявить степень выраженности маскулинных и феминных характеристик в структуре идентичности осужденных за сексуальные преступления.

3. Опросник «Я – женщина (мужчина)» Л.Н. Ожиговой – применялся с целью определения степени соответствия/несоответствия личности респондентов существующим гендерным стереотипам.

4. Методика цветных метафор И. Л. Соломина – использовалась как инструмент психосемантической диагностики скрытой мотивации в сфере гендерных отношений.

Не имея возможности подробно изложить в статье все результаты исследования, остановимся на тех, что заслуживают обсуждения в контексте заявленной темы.

Данные по методике «Маскулинность-фемининность» С. Бем представлены в таблице 1.

Уровни выраженности показателей по методике С. Бем в экспериментальной группе (в %, n=50)

Показатели	Доля опрошенных
IS меньше -2,025: ярко выраженная маскулинность	35
IS меньше -1: маскулинность	45
IS от -1 до +1: андрогинность	15
IS больше +1: фемининность	5
IS больше +2,025: ярко выраженная фемининность	0

Средний показатель в группе респондентов составляет 1,87. Это значение отражает выраженную маскулинность, в связи с чем можно заключить, что для осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности в целом характерна выраженная маскулинность как тип гендерной идентичности. Рассматриваемая категория осужденных приписывает себе большинство физических, психических и поведенческих признаков, которые традиционно считаются мужскими. В то же время они отрицают в себе все женское, в том числе, женское поведение, манеры, образ жизни и даже цели. В их сознании настоящее мужское поведение – это грубое, ироничное и агрессивное поведение. Женщины им представляются слабыми, трусливыми, пугливыми и беспокойными. В противовес этим качествам они стремятся быть сильными, крепкими, уверенными и непоколебимыми.

Более трети респондентов (35%) имеют ярко выраженную маскулинность. По описанию автора методики, такие лица более склонны к агрессии и менее способны к сопереживанию и нежности. Высокомаскулинные люди испытывают серьезные трудности в видах деятельности, которые не совпадают с традиционными полоролевыми стереотипами. Они категорически отрицают наличие и проявление у себя черт, традиционно считающихся женскими. Проявление такого поведения для них считается унижительным.

Андрогинный тип гендерной идентичности имеют 15% респондентов, что говорит о демонстрации у мужчин одновременно мужских и женских особенностей. Андрогинность характеризуется игнорированием ролевых стереотипов. Данное явление проявляет себя в физическом аспекте, когда в телесном, внешнем виде соединяются женское и мужское, так и в психологическом. Андрогинное поведение считается наиболее адаптивным, лабильным к обстоятельствам, ситуациям. Человек с андрогинностью способен более качественно реализовывать свою чувствительность, эмоциональность, привлекательность. Его интимное поведение более расковано, такой человек менее предрасположен к критике других, высокоустойчив к стрессам.

Фемининными качествами в структуре идентичности обладают 5% осужденных. Такие мужчины инфантильны, ранимы, уступчивы, боязливы, женщины пугают их, они боятся женских насмешек и часто замыкаются в себе, либо наоборот ищут женской дружбы, опеки, но избегают маскулинности, или даже испытывают к ней отвращение.

Данные по тесту Т. Лири свидетельствуют в целом об адаптивном поведении осужденных. Наиболее выражены в реальных межличностных отношениях осужденных альтруизм, дружелюбие и авторитарность.

С одной стороны, респонденты характеризуются ответственностью по отношению к людям, деликатностью, мягкостью, добротой, эмоциональным отношением к людям, проявляющимся в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умении подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстие и отзывчивость. Они склонны к сотрудничеству, кооперации, гибкости и компромиссности при решении проблем в конфликтных ситуациях, стремлении быть в согласии с мнением окружающих. Некоторые осужденные сознательно конформны, следуют условиям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативны в достижении целей группы, стремятся помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслуживать признание и любовь, общительные, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях.

С другой стороны, рассматриваемая категория осужденных доминантна, энергична, уверена в себе, они не стремятся давать советы, однако требуют к себе уважения, упорны и настойчивы. Настойчивость и авторитарность таких осужденных проявляется в склонности к контролю в общении с женщинами через отрицание их ощущений, к контролю через физическое давление, физическое и сексуальное насилие.

Наименее выражены в реальных межличностных отношениях осужденных подчиняемость и зависимость. Такие лица не склонны проявлять скромность, робость, уступчивость, эмоциональную сдержанность, способность подчиняться. Они имеют собственное мнение и неконформны.

По данным проективного опросника «Я – женщина (мужчина)» Л.Н. Ожиговой, 70% осужденных обнаруживают соответствие гендерным стереотипам. Так, продолжая высказывание «Я – мужчина, потому что...», они отвечали: «я таким родился», «у меня ... хромосомы», «у меня есть мужские органы». В соответствии с интерпретацией, предложенной автором методики, этих респондентов отличает мужественность, независимость, готовность к риску, самостоятельность, агрессивность, рациональность, инициативность, стремление к риску. Они разделяют мужские интересы и отрицают в себе проявление таких «женских» качеств как отзывчивость, нежность, доброта, сострадание.

Треть респондентов слабо осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики. Продолжая незаконченное предложение «Я – мужчина, и это значит...», такие осужденные часто отвечали «это не важно», «это ничего не значит». Вероятно, они склонны отрицать у себя проявления агрессии, мужественности, независимости, инициативности, интерпретируя это как проявление более «мягкого» поведения. В то же время завершая утверждение «Я – мужчина и могу...», респонденты отвечали «я могу все», «делать то, что я хочу» они удовлетворены, когда не чувствуют контроля, когда у них «получается всё, что задумал». Подобные высказывания не привязаны к полу, они более отвлеченные и касаются скорее размышлений о жизни в целом, а не с позиции мужчины или женщины.

Около половины осужденных дают сходные ответы на такие утверждения, как «Я – мужчина и это дает мне возможность...» и «Я – мужчина и не могу...», а именно: «не рожать», «просыпаться с эрекцией», «оплодотворить яйцеклетку», «родить». Соответственно, у осужденных имеются определенные представления о том, что может сделать только мужчина, но, как правило, они касаются не гендерных особенностей, а биологических.

Таким образом, большая часть осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности стабильны в осознании и усвоении гендерных стереотипов своего биологического пола, т. е. осознают свою принадлежность к мужскому полу и тем самым принимают стандартные нормы поведения. Однако имеется также тенденция к недостаточному пониманию своих гендерных стереотипов и их «вытеснению», что может свидетельствовать о непринятии стандартных норм поведения, свойственных мужчинам.

Представляют интерес также данные, полученные с помощью «Методики цветowych метафор» И.Л. Соломина.

В список рассматриваемых респондентами понятий были включены, прежде всего, ключевые: «Мое увлечение», «Интересное занятие», «Мое прошлое», «Мое настоящее», «Мое будущее», «Какой я на самом деле», «Каким мне хочется быть», «Радость», «Печаль», «Неприятности», «Раздражение», «Страх», «Угроза». Кроме того, были выделены понятия, которые, на наш взгляд, могут отражать проблемы гендерной идентичности у осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности: «Отчужденность», «Сексуальность», «Секс», «Женщины», «Общение», «Преступление», «Любовь», «Моя мать», «Мой отец», «Семья», «Мужчина».

Наиболее привлекательными, отмеченные самым приятным, по мнению осужденных, цветом оказались понятия, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Численное представление наиболее привлекательных понятий в экспериментальной группе (n=50)

Наиболее привлекательные понятия	Количество ассоциаций
Сексуальность	32
Свобода	23
Моя мать	20
Сила	19
Репутация	19
Признание	18
Любовь	18
Чувство собственного достоинства	17
Самовыражение	16
Независимость	16
Власть	15
Защищенность	14
Мой отец	10
Женщины	10

По методу цветowych метафор базовыми считаются те потребности, которые отмечены самым привлекательным цветом, а также те, которые оцениваются теми же цветами, что и понятия «Мое увлечение» и «Интересное занятие». Анализ полученных данных позволил заключить, что осужденным за сексуальные преступления присуща чрезмерная потребность в половых отношениях, проявление своей сексуальности и её оценка окружающими, т. к. это понятие по количеству ответов значительно лидирует по сравнению с другими потребностями.

Сравнительно большее количество ассоциаций к понятию «Моя мать» по сравнению с понятиями «Мой отец», «Моя семья» может свидетельствовать о сильной эмоциональной привязанности к матери. (Заметим, что ассоциация «Моя мать» на протяжении всех временных периодов – прошлого, настоящего и будущего – остается для большинства осужденных значимой). Возможно, это следствие чрезмерной опеки со стороны матери на протяжении жизни, что, в свою очередь, повлияло на усвоение паттернов маскулинного поведения респондентами. Другая причина преувеличения роли матери – воспитание в неполных семьях, зачастую матерью или бабушкой.

Большое значение для осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности имеет то, как к ним относятся окружающие. Об этом свидетельствует выбор таких ассоциаций как «Репутация», «Признание», «Самовыражение», «Власть», «Любовь». Можно предположить, что осужденным важно выглядеть в «лучшем свете» перед окружающими, они желают, чтобы окружающие считались с ними, стремятся проявлять индивидуальность, в том числе и властные качества.

Несмотря на то, что для данной категории осужденных на одном из первых мест в перечне потребностей стоит «Секс», ассоциацию «Женщина», как потребность, выбрала лишь небольшая часть (около 20%) осужденных. По-видимому, для сексуальных преступников женщина не является ценностью как личность, а выступает объектом удовлетворения сексуальных потребностей.

Выводы. Анализируя результаты исследования в целом, можно заключить следующее:

1. Осужденные за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности характеризуются выраженной маскулинностью, проявляющейся в акцентировании таких качеств, как атлетичность, напористость, сила, склонность к риску, власть, мужественность, неэмоциональность и др. Осужденные отрицают в себе традиционные женские черты, такие как слабость, трусость. Они стремятся быть сильными, уверенными и независимыми.

2. Наиболее выражены в реальном образе Я осужденных авторитарность, подозрительность, эгоистичность, агрессивность, а также дружелюбие и альтруизм. В идеальном образе Я представлены альтруизм, дружелюбие и авторитарность. Таким образом, осужденные за сексуальные преступления считают сугубо мужские качества (например, агрессивность и подозрительность) отрицательными и стремятся быть более добрыми, открытыми, дружелюбными.

3. Гендерные стереотипы осознаются осужденными, но зачастую вытесняются.

4. Мужчинам, осужденным за сексуальные преступления, свойственна чрезмерная потребность в половых отношениях, проявлении своей сексуальности и её оценке окружающими.

5. Для осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности большое значение имеет фигура матери, что свидетельствует о сильной привязанности к ней.

6. В структуре гендерной идентичности мужчин, осужденных за преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности, представлены полярные характеристики – выраженные маскулинные наряду с фемининными, что указывает на ее внутреннюю противоречивость.

Опираясь на результаты проведенного эмпирического исследования, обозначим приоритетные направления работы по повышению эффективности ресоциализации осужденных за сексуальные преступления.

Во-первых, при проведении психологической работы в исправительном учреждении необходимо диагностировать гендерные особенности осужденных мужчин. Зачастую гендерная идентичность осужденных мужчин имеет особенности, которые проявляются в ярко выраженном маскулинном, либо фемининном поведении. Особенности гендерной идентичности могут быть выявлены в исправительных учреждениях с помощью специализированных опросников или проективных методик.

Во-вторых, следует учитывать и уделять достаточное внимание коррекции нарушений гендерной идентичности у осужденных. Как показывают исследования, гендерные характеристики возможно корректировать в течение всей жизни человека. Соответственно, необходимо воздействовать на личность осужденного с целью формирования или развития необходимых компонентов в структуре гендерной идентичности, в особенности тех, которые важны для адекватной самоидентификации.

Литература:

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 318 с.

2. Звонова А.В. Проблемы исполнения изоляционных наказаний в отношении осужденных, имеющих расстройство гендерной идентичности // III Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации. Сборник тезисов выступлений и докладов участников. В 8-ми томах. 2017. С. 267-270.

3. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. 479 с.

4. Соломин И.Л. Современные методы экспресс-психологической диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь, 2006. 279 с.

5. Тоболевич О.А. Психология гендерной самоидентификации осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.06 – юридическая психология. Рязань, 2008. 26 с.

Психология

УДК 159.92

**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии,
заведующий кафедрой психологии Корлякова Светлана Георгиевна**

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Францева Елена Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Подготовка современного учителя должна быть направлена не только на овладение им знаний, умений и навыков, но и на адаптацию к условиям будущей профессиональной деятельности в социуме, на формирование психоэмоциональной устойчивости в условиях повышенного напряжения. Организация работы со студентами предполагает создание в образовательной среде психолого-педагогических условий для формирования и развития психоэмоциональной устойчивости у студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: психоэмоциональная устойчивость, саморегуляция психических состояний, студенты, педагогическая профессия.

Annotation. Preparation of a modern teacher should be directed not only at mastering his knowledge and skills, but also at adapting to the conditions of his future professional activity in society, at forming psycho-emotional stability in conditions of heightened tension. The organization of work with students involves the creation in the educational environment of psychological and pedagogical conditions for the formation and development of psychoemotional stability.

Keywords: psychoemotional stability, self-regulation of mental states, students, teaching profession.

Введение. В системе профессиональной подготовки будущих педагогов одним из путей ее совершенствования является развитие у студентов способности к саморегуляции психоэмоциональных состояний как особой формы психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты (В.П. Зинченко, Б.Т. Мещеряков, 1999). Практика показывает, что в процессе осуществления образовательного процесса в высших учебных заведениях этому не уделяется достаточного внимания. Определение психолого-педагогических условий формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов и их реализация в условиях вуза должны быть направлены, в конечном счете, на развитие и совершенствование способности будущего учителя к самоанализу и регулированию своего психоэмоционального состояния в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось определение психолого-педагогических условий формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов – будущих педагогов и возможности ее формирования в условиях вуза.

Проведенный анализ научной литературы и результатов прикладных исследований выявил, что проблема формирования психоэмоциональной устойчивости личности стала предметом исследования разных отраслей психологической науки: психологии спорта (Л.М. Аболин, Б.А. Вяткин, О.В. Дашкевич, О.А. Сиротин, О.А. Черникова и др.); инженерной и авиационной психологии (К.К. Платонов,

В.А. Плахтиенко, Е.А. Плетницкий, К.М. Гуревич, П.Б. Зильберман и др.), педагогической психологии (В.И. Долгова, Д.В. Иванов, О.О. Косякова, Е.М. Семенова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.М. Петрова, О.А. Прохоров, А.А. Реан и др.).

В научной литературе рассматриваемый вопрос представлен достаточно разносторонне: как психологическая устойчивость, эмоциональная устойчивость и психоэмоциональная устойчивость.

В зависимости от позиций авторов, существует значительное количество определений «психоэмоциональной устойчивости» и в его содержание входят различные психические феномены. В психологии здоровья используется синонимичный по содержанию термин – психологическая устойчивость, который представляет собой сложное качество личности, в котором объединены «уравновешенность, соразмерность, стойкость, стабильность, сопротивляемость». С точки зрения Е.П. Крупник и Е.Н. Лебедевой, психологическая устойчивость личности интерпретируется как «подвижное равновесное ее состояние, сохраняемое путем противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам, и как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими во взаимодействии личности со средой» [5].

В зарубежной психологической науке чаще употребим термин «психологическая устойчивость». Психологическая устойчивость рассматривается через показатели выносливости и сопротивляемости, подчеркивая тем самым значимость личностного фактора. Американские психологи С.К. Кобаз и Р. Пусетти описывают выносливость тремя показателями [14]:

- контроль (выносливые люди испытывают чувство контроля над своей жизнью, выбора линии поведения в экстремальных обстоятельствах, они считают, что могут контролировать события и влиять на них);

- вовлеченность в деятельность, отношения с другими и с самим собой (данные отношения выявляют собственные ценности, цели и жизненные приоритеты, поэтому относятся к смыслу их существования);

- оценка изменений скорее как вызов, чем как угроза (устойчивая личность испытывает на прочность свою гибкость, настойчива и знает, где найти поддержку).

Данные авторы считают, что человек, характеризующийся как психологически устойчивый, имеет достаточно ресурсов для противостояния различным стрессорным воздействиям.

Также авторы склонны использовать термин «стрессоустойчивость» (Г. Селье, Г. Лазарус, М. Борневассер, Р. Бернс) [15]. Психоаналитики описывают это понятие как «эго-силу» (ego strenght) и «эго-слабость» (ego weakness) (З.Фрейд) [2].

Анализ понятия «эмоциональная устойчивость» можно представить следующими определениями:

- способность отвечать на напряженные ситуации таким изменением эмоционального состояния, которое приводит не к уменьшению, а к увеличению работоспособности (В.М. Писаренко) [8];

- системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в напряженной деятельности, все эмоциональные механизмы которой получают свою определенность в структуре саморегуляции (Л.М. Аболин) [1];

- свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели (О.А. Черникова) [11];

- интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке (П.Б. Зильберман) [3];

- системное качество, приобретаемое человеком и проявляющееся у него в напряженной деятельности в единстве рациональных, эмоциональных и телесных компонентов (Л.М. Митина) [7].

В противовес эмоциональной устойчивости считаем необходимым рассмотреть феномен «эмоциональной неустойчивости».

Дж. Гилфорд (Guilford) рассматривает эмоциональную неустойчивость как лёгкую возбудимость, пессимистичность, озабоченность, колебание настроений [13]. П. Фресс в качестве главной характеристики эмоциональности выделяет эмоциональную неустойчивость (невротичность), характеризующуюся чувствительностью человека к эмоциогенным ситуациям, а также мерой возбудимости, способности к самооценке и контролю [10]. Близко к такому пониманию эмоциональной устойчивости – неустойчивости введенное Р.Б. Кеттеллом и др. (Cattell, Eber, Tatsuoaka) понятие «аффективная устойчивость», под которым понимается отсутствие невротических симптомов и ипохондрических проявлений, спокойствие, устойчивость интересов. Согласно методике Р.Б. Кеттелла, фактор «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» характеризует динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности [12].

На основе анализа вышеперечисленных подходов к определению данного понятия можно констатировать, что психоэмоциональная устойчивость – это интегративное свойство личности, включающее в себя эмоциональный, волевой, интеллектуальный и мотивационный компоненты. Психоэмоциональная устойчивость выражается в способности продуктивно функционировать, преодолевая состояние излишнего эмоционального возбуждения в напряженной ситуации. Перспективным, на наш взгляд, является подход к исследованию психоэмоциональной устойчивости на основе понимания ее как профессионального качества личности педагога, обеспечивающего целесообразное поведение в напряженных и стрессовых ситуациях педагогической деятельности.

На сегодняшний день исследователи отмечают важность психоэмоциональной устойчивости для профессиональной деятельности в системе «человек – среда». Так, Л.М. Аболин указывает, что основные критерии психоэмоциональной устойчивости необходимо искать в первую очередь в профессиональной деятельности человека [1]. Традиционно в психологической литературе к таким критериям относили успешность или результативность деятельности, пространственно-временные параметры двигательных действий (скорость, точность, частота, ритм и пр.), степень оптимальности эмоциональных переживаний, качество эмоций.

М.Н. Прозорова отмечает необходимость включения психоэмоциональной устойчивости в профессионально важные качества субъектов психолого-педагогических профессий. Доброжелательность, сочувствие, сопереживание, интерес к людям должны сочетаться у специалистов сферы «человек – человек»

с высокой эмоциональной устойчивостью, выдержкой, самоконтролем, умением владеть собственными чувствами. Работа с людьми часто сопряжена с высоким нервно-психическим напряжением и требует хорошо развитых не только коммуникативных, но и эмоционально-волевых качеств [9].

Профессия учителя, относящаяся к системе «человек – человек», отличается высокой эмоциональной напряженностью и нагруженностью. Состояние эмоциональной напряженности в педагогической деятельности проявляется в снижении работоспособности, в ухудшении результатов деятельности, проявлении нехарактерных ошибок. Психоэмоциональная устойчивость к различным стрессогенным факторам педагогической деятельности может рассматриваться как профессионально важное качество учителя. Однако благодаря наличию этого свойства педагог способен сохранять свою личность от разрушения и создавать основу для внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности.

Научиться предотвращать и снимать психоэмоциональную напряженность можно еще в студенческие годы.

Особенности психоэмоциональной устойчивости студентов аспектно рассматривались в работах Л.М. Аболина, Б.Г. Ананьева, Ю.С. Бабаханова, Н.В. Витт, М.И. Дьяченко, П.Б. Зильбермана, Д.В. Иванова, О.О. Косяковой, В.М. Писаренко, В.А. Пономаренко и др., которые считали, что эмоциональная устойчивость студентов – это одно из важнейших условий обеспечения здоровья и надежности деятельности, сохранения высокой психической и физической работоспособности в стрессовых ситуациях.

Несмотря на достаточно активные научные исследования психоэмоциональной устойчивости недостаточно проработанными остаются вопросы исследования эмоциональной составляющей личности студентов педагогического вуза и ее роли в будущей профессиональной деятельности; механизмы формирования психоэмоциональной устойчивости личности будущих педагогов в процессе профессионализации; вопросы разработки содержания программ формирования психоэмоциональной устойчивости как одной из ключевых компетенций будущих педагогов.

В связи с этим в психолого-педагогической теории и практике сложились противоречия между сложившейся практикой профессионального обучения и воспитания студентов в педагогическом вузе и потребностью в разработке и реализации психолого-педагогических условий формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов как профессионального качества педагога.

Проблема формирования психоэмоциональной устойчивости студентов как профессионального качества педагога является актуальной с точки зрения профессиональной подготовки, и в этом отношении специальные психолого-педагогические условия и средства могут сыграть важную роль. К таким условиям мы можем отнести следующие:

1. Осуществление диагностики психофизиологических свойств, психоэмоциональной устойчивости и стабильности, психоэмоциональных состояний студентов позволит прогнозировать и предупреждать нежелательные явления в период скрытой (латентной) фазы их проявления.

2. Просвещение студентов с целью повышения их психологической и профессиональной компетентности в области проявления и саморегуляции психоэмоциональных состояний личности. Психоэмоциональная устойчивость и профессиональная компетентность взаимосвязаны и взаимообусловлены: чем выше уровень профессиональной компетентности, тем больше возможностей у студентов выбрать способы саморегуляции психоэмоциональных состояний в стрессовой ситуации.

3. Создание практического опыта в сфере саморегуляции психоэмоциональных состояний, что значительно повышает эффективность деятельности студентов в стрессовых или напряженных ситуациях и может способствовать их успешности в будущей профессиональной деятельности. В групповом аспекте создание такого условия предполагает применение специальных социально-психологических тренингов, направленных на приобретение опыта саморегуляции психоэмоциональных состояний и развитие общей психоэмоциональной устойчивости в процессе занятий. В настоящее время социально-психологические тренинги приобрели наибольшую популярность, прежде всего, в качестве важной составляющей подготовки специалистов и руководителей различных специальностей, в том числе, и будущих педагогов [6].

Эмпирической площадкой исследования психоэмоциональной устойчивости студентов выступила база ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь).

Диагностика психофизиологических свойств респондентов осуществлялась в процессе эксперимента с помощью аппаратно-программного комплекса «Активациометр – АЦ-9К».

Становление профессионала включает в себя профессиональную ориентацию и отбор, профессиональное обучение, адаптацию к данной профессии и рациональную организацию труда. Осуществление всех этих задач требует неуклонного учета типологических особенностей человека. Так, вопросам профессионального обучения посвящено достаточно большое количество научных работ, в которых показано, что в зависимости от специфики профессиональной деятельности успешность обучения определяется разными типологическими особенностями. Наиболее известными являются классификационные подходы К.М. Гуревича, Е.А. Климова, К.К. Платонова.

Была диагностирована сила – слабость нервной системы по методике теппинг-теста Е.П. Ильина [4]. Выбор методики обусловлен тем, что сила-слабость нервной системы существенно влияет на индивидуальный стиль деятельности, поэтому результаты диагностики этого типологического свойства можно учитывать в процессе обучения студентов – будущих педагогов.

Еще в 1922 г. И.П. Павловым было выявлено: представители сильной нервной системой отличаются большей устойчивостью и выносливостью к сильным и продолжительным раздражителям. Представители сильной нервной системы отличаются хорошей защищенностью от таких негативных влияний, как стрессы, длительные нервно-психические нагрузки, внезапные сильные воздействия на психику. Представители же слабой нервной системы отличаются низкой защищенностью от длительных нервно-психических нагрузок, стрессов и иных сильных воздействий на психику.

Диагностика подвижности-инертности, баланса нервных процессов осуществлялась по кинематометрической методике Е.П. Ильина [4]. Подвижность-инертность нервной системы характеризует быстроту возникновения и движения нервного процесса, а также скорость торможения нервного процесса и смены возбуждения торможением. В приборе «Активациометр АЦ-9К» предусмотрена возможность диагностики подвижности-инертности как процесса возбуждения, так и процесса торможения.

Диагностика лабильности нервной системы осуществлялась методом регистрации критической частоты

световых мельканий (КЧСМ). Лабильность характеризует скорость возникновения и прекращения нервных процессов.

Психоэмоциональная устойчивость и стабильность, психоэмоциональные состояния респондентов также диагностировались в процессе эксперимента с помощью аппаратно-программного комплекса «Активациометр – АЦ-9К».

Полученные результаты диагностики были учтены при организации коррекционно-развивающей работы со студентами по формированию психоэмоциональной устойчивости. Коррекционно-развивающая программа включала современные формы и методы формирования саморегуляции: самооценки, самоконтроля, самонастройки, помехоустойчивости, стабильности психоэмоциональных состояний.

По окончании формирующего этапа эксперимента более равномерная положительная динамика психоэмоциональной устойчивости зафиксирована в экспериментальной группе за счет снижения негативного влияния стрессовой ситуации на такие компоненты, как самоконтроль и стабильность. Наблюдается существенный рост всех показателей стабильности в фоновой ситуации и устойчивости психомоторной деятельности в экстремальной ситуации, что связано с ростом уровня развития психоэмоциональной устойчивости в ходе реализации коррекционно-развивающей программы.

Выводы. Таким образом, психолого-педагогические исследования, посвященные изучению формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов – будущих педагогов, являются весьма актуальными в современной психологии и педагогике. Реализация указанных психолого-педагогических условий позволяет совершенствовать процесс профессиональной подготовки будущих педагогов. Предполагаем, что формирование психоэмоциональной устойчивости у студентов в период обучения в педагогическом вузе будет способствовать успешному выбору ими эффективных способов саморегуляции психоэмоциональных состояний в условиях напряженной эмоциональной обстановки социального взаимодействия в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141-149.
2. Браун Джеймс. Психология Фрейда и постфрейдисты / Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, 1997. – 304 с.
3. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С. 138-172.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
5. Крупник Е.П., Лебедева Е.Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21 – № 6. – С. 12-23.
6. Милашина О.Г. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов. Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2010. – 265 с.
7. Митина Л.М. Эмоциональная устойчивость учителя: психологическое содержание, генезис и динамика // Школа здоровья. – 1995. – Том 2 – № 1 – С. 25-42.
8. Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека // Психологический журнал. – 1986. – Том 7. – № 1. – С. 62-72.
9. Прозорова М.Н. Образовательная рефлексия как механизм формирования учебно-профессиональной деятельности студентов. [Электронный ресурс] // Эмиссия. Письма в Оффлайн. (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2013. – №2 (февраль). ART 1956. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1956.htm> (дата обращения 23.05.2019).
10. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 5. Мотивация. Эмоции. Структура личности. Пер. с франц. / Ред.-сост П. Фресс и Ж. Пиаже; Предисл. и общ. ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.
11. Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям // Психологические вопросы спортивной тренировки. – М.: Физкультура и спорт, 1967. – С. 3-13.
12. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1970. – 249 p.
13. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967 – 538 p.
14. Kobasa S.C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness // Journal of personality and social psychology. 1979. No. 37. P. 1-11.
15. Selie H. Stress in Health and Disease. Butterworths, 1976 – 1256 p.

Психология

УДК 81.272

старший преподаватель Кривошеева Елена Николаевна

Российский университет дружбы народов (г. Москва);

старший преподаватель Луковцева Виктория Николаевна

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

СТЕРЕОТИПЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются стереотипы речевого поведения мужчин и женщин с учетом социальных факторов: пола, возраста и типа образования, которые влияют на формирование этих стереотипов, а также анализируются особенности их проявления в реальном общении.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, речевое поведение, речь мужчин и женщин.

Annotation. This article is concerned with the study of stereotypes of female and male speech behavior, taking into account the social factors of gender, age and type of education. The analysis of stereotypes, and the features of their manifestation in socializing, and intellectual communication is given.

Keywords: gender stereotypes, speech behavior, male and female speech.

Введение. В первой половине 20-го века целенаправленные гендерные исследования не проводились, но наличие различий в речевом поведении мужчин и женщин не вызывало сомнений (труды Эсперсена, Сепира, Маутнера [6]). Известно, что пол говорящих несомненно влияет на коммуникативное поведение участников общения независимо от их роли в конкретном речевом акте и существуют гендерные стереотипы, некоторые из которых даже зафиксированы в языке (например, в русских пословицах и поговорках) [9]: «Женский язык похож на ведьму», «Приехала женщина из города, принесла новости в трех коробках», «Женщины умеют хранить секреты вместе» и пр.

Объектом исследования были выбраны речевые гендерные стереотипы, то есть, репрезентация.

Предметом исследования стала реализация гендерных стереотипов речи в коммуникативном поведении студентов.

Целью работы являлось выявление, описание и анализ реализации речевого гендерного стереотипа внутри русского языка, студенческий дискурс, а именно, аналитические занятия и семинары с учетом влияния социальных факторов на формирование самих стереотипов.

Изложение основного материала статьи. Стереотипы рассматриваются как элемент системы «mentefacts» «элементы» содержания «сознания». В понимании В. В. Красных [7, 8] стереотипы являются «неким» представлением «фрагмента окружающей действительности, зафиксированной мысленной картины», которая является результатом отражения в осознание личности «типичного» фрагмента реального мира, определенного инварианта, определенной части картины мира. Стереотип есть фрагмент картины мира, который существует в нашем сознании как некое устойчивое, минимизированное инвариантное представление, обусловленное спецификой и особенностями национальности и культуры [9]. При этом стереотипы можно разделить на две группы:

1) стереотипы поведения, которые предписывают определенное коммуникативное действие в данной ситуации и рассматриваются как канон, то есть, выполняют предписывающую функцию;

2) стереотипы представления, которые являются клише сознания, определенных представлений о ситуации или объекте, предсказывающие набор связанных с ними ассоциаций, то есть стандарты, которые выполняют прогностическую функцию [2].

В зависимости от объекта стереотипирования, среди стереотипов можно выделить стереотипные ситуации и стереотипы-образы, которые хранятся в сознании человека. Стереотипы-ситуации и стереотипы-образы, по всей видимости, хранятся в сознании в виде клише, однако первые могут актуализироваться как штампы в процессе общения. Особенностью стереотипов можно считать то, что они являются прототипами понятий, и каждый стереотип является своего рода абстрактным, собирательным образом, свойства и качества которого сводятся к минимуму, достаточному для различия одного стереотипа от другого. Будучи обусловленными сознанием, стереотипы имеют национально-культурную специфику, являются условными и могут изменяться во времени [7].

Авторы принимают во внимание тот факт, что гендерные речевые стереотипы являются стереотипами-представлениями и стереотипами поведения, и делают вывод, что стереотипы-представления присутствуют в сознании носителей русского языка и культуры. Анкетирование продемонстрировало, какие качества выбирают в себя стереотипы-представления о женской и мужской речи. В рамках заданного дискурса, при спонтанном общении стереотипы поведения не реализуются. В целом можно сделать вывод, что стереотипы-представления более устойчивы и глубинны, чем стереотипы поведения [10].

Речевые гендерные стереотипы могут быть важной частью построения общения и его успеха [3, 4, 5]. Так, например, в сознании русского человека женщина, будь то девушка или более зрелая женщина, не должна использовать грубую и, тем более, обесцененную лексику. В речевом поведении мужчины, наоборот, допускается грубая лексика, приветствуется уверенная и твердая речь [1].

Поскольку речевые гендерные стереотипы, как частный случай стереотипов, всегда являются национальными, важно, чтобы мы понимали, какие основные гендерные стереотипы речевого поведения существуют в языковом общении.

Стереотипизация есть динамический подход. В основе гендерных стереотипов речевого поведения мужчин и женщин лежат когнитивные механизмы формирования устойчивых представлений. Одним из важнейших условий является фактор возраста; актуальность тех или иных качеств, приписываемых мужчине, меняется. Существуют культурные различия в поколениях. Если в возрастной группе 17-19 лет складывается гендерный стереотип уверенного, сильного мужчины с качествами лидера, то в дальнейшем предпочтение будет отдаваться моральным качествам и уму.

Важную роль играет фактор «образование». В языковом сознании людей с высшим образованием приоритетными качествами оказываются целеустремленность, ответственность, сдержанность, активность, порядочность, решительность. В языковом сознании людей со средним образованием, складываются стереотипы работающего и трудолюбивого мужчины, обладающего уверенностью, смелостью, мужеством, чувством юмора.

«Специальность» также является одним из ведущих факторов; так как на факультете АТИ РУДН учатся студенты естественного и гуманитарного профиля (программы ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»), авторы могли констатировать, что для гуманитариев сохраняет свою актуальность гендерные стереотипы выполнения мужчинами социальных ролей в семье (отец) в отличие от студентов негуманитарных специальностей. Гуманитарии остаются довольно «консервативными» в отношении взглядов на семью, супружество, отцовство.

В языковом сознании у студентов негуманитарного профиля формируются гендерные стереотипы состоявшегося успешного мужчины, который обладает мужественностью, смелостью и полигамностью [11].

Экспериментальная база работы состоит из результатов изучения речи студентов дневного отделения Аграрно-технологического института Университета дружбы народов. Исследования проводились во втором семестре 2018/19 г. в учебных группах 1-2 курса студентов, изучающих иностранный язык. Общее количество испытуемых – 120 человек, которые были разделены по половому признаку. Занятия проводились с разными уровнями подготовки студентов. Возрастное ограничение – от 17 до 19 лет.

Эксперимент проходил в форме вопросника: респондентам предлагалось выбрать ответ из анкеты, которая состояла из 6 вопросов. Первый из них был "Как бы вы охарактеризовали речь мужчин? Пожалуйста, обратите внимание на следующие характеристики". Далее был приведен список характеристик речевого поведения, продолжающий фразу "Мужчины в большинстве ...". Эта фраза была добавлена в анкету после

опроса, так как респонденты выразили мнение о том, что вопрос "Как бы вы описали речь мужчин?" был слишком общий. Мужчины и женщины могут говорить по-разному в зависимости от их характера и ситуации, поэтому трудно выделить одинаковые речевые характеристики. Список предложенных характеристик был дан. Как было упомянуто выше, список был составлен на основе проанализированных работ по смежным темам, а также на основе анализа лекционных текстов. Из характеристик, приведенных в предложенных парах (например, "Мужчины многословны / Мужчины лаконичны"), некоторые характеристики были даны без антонимичных пар, например, "Мужчины, которые открыто выражают согласие с собеседником"; всего было предложено 5 характеристик, как указано в таблице 1 и 2.

Таблица 1

Характеристики мужского речевого поведения

лаконичен	многословен
краток	многословен
немногословен	легко подбирает слова
с трудом подбирает слова	болтлив
сдержан в высказываниях	словоохотлив
склонен к употреблению ненормативной лексики	

Таблица 2

Характеристики женского речевого поведения

лаконична	многословна
кратко излагает	многословна, даже болтлива
немногословна	болтлива
с трудом подбирает слова	словоохотлива
сдержана в высказываниях	

В вопросник было решено добавить несколько дополнительных вопросов, которые, по нашему мнению, могут помочь в понимании гендерных стереотипов в общем, и, в частности, речевых стереотипов. Таким образом, шестой вопрос был «Кто из известных людей (возможно, герой фильма / книги), по вашему мнению, может считаться эталоном?». Ответы были разные. Интересен тот факт, что при ответе на шестой вопрос многие юноши и девушки привели пример Любви Орловой, секс-символа 30-х и 40-х годов [10]. При анализе ответов выяснилось, что в детстве многие смотрели фильмы с ее участием, и в юности воспроизводили ее образ как некий эталон актрисы, женщины, героини фильма. Особую роль здесь сыграла оценка старшего поколения – бабушек и дедушек.

В конце анкеты мы попросили респондентов предоставить информацию о себе. После общей фразы «пожалуйста, введите информацию о себе»: было три пункта:

1. «Пол» с вариантами ответа «мужской» и «женский»;

2. «Возраст» с ответами «до 20», «25-30»;

3. «Образование» с вариантами ответа «среднее», «неполное высшее образование», «высшее гуманитарное», «высшее естественнонаучное».

Были проанализированы анкеты 120-ти респондентов: 60 мужчин (50%) и 60 женщин (50%), соответственно.

На начальном этапе исследования были определены характеристики мужского речевого поведения. По результатам общего опроса всех респондентов, более половины опрошенных отметили три характеристики, которые, по их мнению, относятся к речи мужчин: склонность к спорам, лаконичность и объективность. В дополнение к этому, респонденты также часто отмечали следующие характеристики: тенденция открыто выражать свое несогласие с собеседником, логичность, краткость, употребление большого количества терминов, стремление приводить примеры, подтверждающие их точку зрения, а также агрессивность и склонность к грубости. В женском речевом поведении было отмечено, что они словоохотливы, красноречивы, легко подбирают слова.

Выводы. Анализируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Исследование подтвердило наличие стереотипов в мужском и женском речевом поведении носителей русского языка и культуры, получающих высшее образование. Стереотип языковой речи мужчины включает уверенность, объективность, последовательность, склонность к спорам, способность использовать большое количество терминов, тенденцию открыто выражать свое несогласие с собеседником, а также краткость. Стереотип женского речевого поведения включает в себя такие качества как эмоциональность, многословие, разговорчивость, образность, умение слушать, высокую скорость речи и тенденцию приводить примеры в поддержку своей точки зрения.

2. Социальные факторы, такие как пол, возраст и уровень образования, влияют на восприимчивость к гендерным стереотипам речи для разных носителей русской культуры. Среди опрошенных наиболее подвержены влиянию стереотипов те мужчины, которые получают более высокий уровень образования.

3. Опрос показал, что стандарты поведения мужчин и женщин (такие как мужество, сила, готовность рисковать для мужчин; красота, обаяние, привлекательность и скромность для женщин) существующие в сознании опрошенных российских носителей культуры, не противоречат стереотипам женского и мужского речевого поведения. Проведенные исследования позволяют сделать вывод, что стереотипы связаны со стандартами восприятия и, вероятно, все же, влияют друг на друга. Однако, мы полагаем, что необходимо проводить дальнейшие исследования в подтверждение этой гипотезы.

4. Важно отметить, что у стереотипов гендерного речевого поведения есть «ядро», которое присуще стереотипу вне зависимости от пола, возраста и уровня образования; есть также и «периферийная область», то есть качества, которые являются частью стереотипа в зависимости от пола.

Ядро стереотипа мужского поведения есть уверенность, остальные характеристики оказываются второстепенными.

Ядром женского стереотипа являются два качества: эмоциональность и многословность.

Эталоны речевого поведения связаны и с поведением вообще. В качестве эталонов мужчин можно выделить две группы: мужественные и «более мягкие», более деликатные.

Среди эталонов женщин так же представлены два образа: очаровательные красотки и современные деловые женщины. Многие девушки на первый план выдвигают работу, карьеру, возможность быть независимой, и только на втором месте реализация в семье и материнстве. Оба эти образа женщины невозможно представить без эмоций.

Подводя итоги вышесказанному, важно отметить, что эталоны существуют в сознании носителей русской культуры и не противоречат стереотипам мужского и женского речевого поведения.

Если существуют «эталон», то есть и «анти-эталон». Как мужчин, так и женщин осуждают за следование стереотипам, свойственным противоположному полу (у мужчин излишняя мягкость, угодливость, а у прекрасной половины активность, напористость).

Литература:

1. Барон Б. Закрытое общество: существуют ли гендерные различия в академической профессиональной коммуникации. М., 2005. стр. 511-538.
2. Берн С.М. Гендерная психология. СПб., изд-во "Прайм-Евроснак", 2002.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб., изд-во "Питер", 2006.
4. Горошко Е.И. Методология современной психолингвистики: сборник научных трудов. Барнаул., изд-во «Алтай». Государственный университет», стр. 99-102, 2003.
5. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации. М., изд-во «Политическая энциклопедия», стр. 40-42, 2004.
6. Кирилина А.В. Гендерные исследования в языковых дисциплинах. М., 2005, стр. 1-7.
7. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М., изд-во "Гнозис", 2002.
8. Красных В.В. Русское культурное пространство. Лингвистический и культурный словарь – выпуск 1 (в сотрудничестве с И.С. Брилевой, Д.Б. Гудковым, И.В. Захаренко): М., изд-во "Москва" 2002. стр. 12-15.
9. Coates J., Tannen D., Baro B., Cameron D., Kotthoff H., Ed. Кирилина А.В. Пол и язык: Антология, Пер. с англ., стр. 33-234, М., изд-во "Литерс", 2005.
10. Полевая И.В. Речевые и гендерные стереотипы и их реализация в российском телевизионном дискурсе – автореферат, стр. 20, М., 2014.
11. Гаранович М.В. Вариативность гендерных стереотипов в зависимости от социальных параметров – автореферат, Пермь, 2011.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Кропачева Марина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Актуальность исследования самоотношения у подростков с задержкой психического развития [ЗПР] связана с необходимостью пересмотра соотношения образовательных, социальных достижений детей с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с ЗПР нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на коррекцию его развития, на формирование социально-жизнеспособной личности. Основу самоотношения составляют самоуважение (саморуководство, самоуверенность, отраженное самоотношение, социальная желательность «Я»), аутосимпатия (самопривязанность, самоценность, самопринятие), самоуничижение (внутренняя конфликтность, самообвинение). Данные факторы интегрируются в чувство положительного, или отрицательного отношения к себе. В педагогической и специальной психологии имеются исследования, посвященные изучению самоотношения детей с нормальным уровнем развития (НУР). Однако, только незначительная их часть посвящена изучению самоотношения подростков с задержкой психического развития.

Ключевые слова: самоотношение, самооценка, эмоционально-ценностное отношение к себе, личностные характеристики, саморуководство, самоуверенность, отраженное самоотношение, социальная желательность «Я», самопривязанность, самоценность, самопринятие, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Annotation. Relevance research self-relations in adolescents with mental retardation [ANW] is connected with the necessity of revising the ratio of educational, social achievements of children with disabilities. Psycho-pedagogical support for children and adolescents with MDD aims at development, personality and individuality of each child on a correction of its development, the formation of socially-viable identity. The basis of self-relations comprise self-esteem (self-confidence, samorukovodstvo, samootnoshenie, reflected the social desirability of the 'I'), autosimpatija (samoprivjazannost, self-worth, self-acceptance), self-depreciation (internal conflict, self-blame). These factors are integrated into a sense of positive or negative attitude. In teaching and psychology studies are self-relations children with normal development (NUR). However, only a small part of them is dedicated to the study itself.

Keywords: samootnoshenie, self-esteem, emotional value attitude, personality characteristics, samorukovodstvo, self-confidence reflected samootnoshenie, social desirability, samoprivjazannost, self-worth, self-acceptance, inner conflict, self-blame.

Введение. На современном этапе развития общества и образования назрела необходимость пересмотра соотношения образовательных, социальных достижений детей с задержкой психического здоровья. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями нацелено на развитие,

становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на коррекцию его развития, на формирование социально-жизнеспособной личности.

В специальном образовании центральной задачей является создание условий для всестороннего развития ребенка: его эмоционального, социального, познавательного потенциала, формирования позитивных личностных качеств. В связи с этим, современная специальная психология рассматривает проблему самоотношения, как одну из наиболее актуальных, поскольку является одним из главных факторов становления «Я-концепции» личности ребенка. В исследованиях отмечено, что самоотношение, как личностный механизм, является главным источником разрешения кризисных ситуаций, определяет отношения с окружающими людьми, поступки и деятельность в целом (С.Л. Рубинштейн [8], В.В. Столин [9], И.С. Кон [4], С.Р. Пантеев [7], У. Джемс [2], И.И. Чеснокова [11] и многие другие).

Проблема развития самоотношения у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) в подростковом возрасте видится нам ещё более актуальной. Отличие самоотношения между детьми с нормальным психическим развитием и аномальным психическим развитием (личностные и интеллектуальные нарушения) заключается в следующем: в первом случае оно может формироваться стихийно; во-втором, процесс развития самоотношения может быть затруднен, поскольку обусловлен спецификой дефекта. Следовательно, проблематично полноценное развитие самосознания и личности таких детей (Грибанова Г.В. (1986), Белопольская Н.Л. (1999), О.А. Талипова (2007), Т.Н. Матанцева (2009), И.А. Конева (2002) и др.) [5].

Изложение основного материала статьи. Проблема самоотношения в настоящее время достаточно подробно рассматривается в зарубежной и отечественной литературе, однако, существует разная трактовка данного феномена. Одни авторы рассматривают это понятие, как самостоятельный феномен, другие – отождествляют с понятием «самооценка», «самопринятие», «Я-образ» и т.д. Изучением данной проблемы занимались С.Р. Пантеев, В.В. Столин, А.Г. Спиркин, В.Н. Мясисев, У. Джемс, С.Л. Рубинштейн и др. [2, 7, 8, 9].

Самоотношение является главным компонентом самосознания, которое определяет его поступки и деятельность в целом, т.е. обуславливающим содержание установок на себя, самовосприятие, устанавливающее определенное влияние на все сферы деятельности в жизни человека, такие как адаптация в социуме, волевая саморегуляция, общение.

С помощью данного феномена представлений о природе, механизмах, структуре, функциях, человек познает себя и определяет отношение к себе. Эмоциональная сторона входит в структуру самосознания отношения к себе, которая находится в единстве с когнитивной (самопознание) и регулятивной (поведенческой) составляющей.

Наиболее близка нам концепция С.Р. Пантеева, который в структуре самоотношения выделяет 3 фактора: самоуважение (саморуководство, самоуверенность, отраженное самоотношение, социальная желательность «Я»), аутосимпатию (самопривязанность, самооценочность, самопринятие), самоуничижение (внутренняя конфликтность, самообвинение). Данные факторы интегрируются в чувство положительного или отрицательного отношения к себе [7].

Анализ теоретических и прикладных исследований показал, что проблема исследования самоотношения у подростков с ЗПР является актуальной до сих пор и, на наш взгляд, заслуживает самого пристального внимания. С этой целью нами было организовано и проведено исследование, посвященное изучению особенностей развития самоотношения у подростков с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Исследование проводилось на базе Муниципального казённого общеобразовательного учреждения "Средней общеобразовательной школы №20" города Шадринска Курганской области. В эксперименте участвовали учащиеся 9 «В» класса в количестве 24 человека (дети с условно-нормативным развитием); 9 «Д» класса в количестве - 11 человек (дети с задержкой психического развития), а также педагоги в количестве 3 человек. Общая выборка составила 38 человек.

Для этого нами использовались следующие методики: методика исследования самоотношения Пантеев Р.С. (МИС), методика Дембо-Рубинштейн, «Это про меня» (Т.И. Кузьмина) [6; 9].

1. МИС Пантеева Р.С. позволила нам выявить особенности самоотношения личности подростков с ЗПР и УНР, а также выраженности отдельных компонентов. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования самоотношения у подростков с ЗПР по методике С.Р. Пантеева, %

Уровень	Шкалы								
	1. Закрытость – открытость	2. Самоуверенность	3. Саморуководство	4. Отр. Самоотношение	5. Самоценность	6. Самопринятие	7. Самопривязанность	8. Вн. Конфликтность	9. Самообвинение
Высокий	18,2	0	27,3	27,3	0	18,2	0	9,1	0
Средний	81,3	100	72,3	72,3	100	72,3	90,9	81,3	90,9
Низкий	0	0	0	0	0	9	9,1	9,1	9,1

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что в группе испытуемых с ЗПР отмечается доминирование средних (с тенденцией ближе к высоким) показателей практически по всем шкалам.

Мы выявили, что дети с ЗПР продемонстрировали средний уровень по таким шкалам, как «самоуверенность» 11 (100%) человек; «самоценность» 11 (100%) человек. Это говорит об избирательном отношении к себе, склонности высоко оценивать некоторые свои качества. Дети способны сохранять работоспособность в привычных для себя ситуациях, но при появлении трудностей данная способность снижается, нарастает тревога, беспокойство. Например, Данил С.: «Как отвечать на вопросы, если я не понимаю некоторых слов?» - ученикам объяснялись непонятные для них слова в тесте. Никита Б.: «Дали бы

знакомый тест, быстро бы написали». Вера П.: «Вы будите говорить о результатах нашим учителям и родителям, если мы плохо напишем?».

Преобладание средних значений по шкалам «самопривязанность» 10 (90,9%) человек, и «самообвинение» 10 (90,9%) человек означает, что подростки с ЗПР избирательны к своим личностным свойствам, изменяют лишь некоторые качества при сохранении прочих других. Подростки с ЗПР могут обвинять себя за те, или иные действия, с выраженным гневом в адрес других.

Высокий уровень самоотношения нами зафиксирован по шкале «саморуководство» - 3 (27,3%) человека. Это означает, что подростки с ЗПР способны координировать и направлять свою активность, организовать поведение и отношения с людьми, что делает их способными прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. Им свойственен контроль над эмоциями и переживаниями по поводу себя, однако не все это могут продемонстрировать. Данные совпадают с исследованием Е.Б. Моисеевой о том, что у подростков с ЗПР нет способности управлять своим поведением произвольно.

Высокое значение нами зафиксировано и по шкале – «отраженное самоотношение» - 3 (27,3%) человека. Это говорит о том, что подростки с ЗПР способны воспринимать себя принятыми окружением. Они чувствуют, что их любят, ценят их качества, за приверженность групповым правилам и нормам. Такие люди ощущают в себе общительность, открытость по отношению к окружающим.

Наименьшее количество испытуемых продемонстрировали низкий уровень самоотношения по таким шкалам, как «самопринятие» 1 (9,1%) человек, «самопривязанность» 1 (9,1%) человек, «внутренняя конфликтность» 1 (9,1%) человек, «самообвинение» 1 (9,1%) человек. Это указывает на проблемы сомнения своей личности, наблюдается недооценка своего духовного «Я», повышенная чувствительность к критике и замечаниям, что делает человека обидчивым, ранимым. У детей наблюдается тенденция к высокой готовности изменения «Я» - концепции, желание развивать и совершенствовать собственное «Я». Однако у детей имеют место тенденции к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Ощущение удовлетворенности сочетается у них с обвинением других, считая их источником бед и неприятностей.

Таблица 2

Результаты исследования самоотношения по методике С.Р. Панталева у подростков с УНР, %

Уровень	Шкалы								
	1. Закры- тость – откры- тость	2. Само- уверен- ность	3. Само- руко- вод- ство	4. Отр. Само- отно- шение	5. Само- цен- ность	6. Само- приня- тие	7. Само- привя- зан- ность	8. Вн. конф- ликт- ность	9. Само- обвине- ние
Высокий	21,7	17,4	8,7	17,4	26	13	8,7	17,4	13
Средний	73,8	73,8	78,1	69,4	69,4	73,8	56,4	69,4	60,8
Низкий	4,3	17,4	8,7	13	4,3	21,7	26	4,3	21,7

В ходе исследования было установлено, что у подростков с УНР, так же как и у сверстников с ЗПР, отмечается доминирование средних тенденций практически по всем шкалам.

Мы выявили, что наибольшее количество испытуемых с УНР продемонстрировали средний уровень по таким шкалам, как «саморуководство» 18 (78,1%) человек. Это раскрывает особенности отношения к своему «Я» в зависимости от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, иногда подростки с УНР проявляют выраженную слабость к личному контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

По шкале «закрытость-открытость» нами зафиксировано 17 (73,8%) человек. Это означает избирательное отношение к себе у подростков, преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. Анализируя ответы испытуемых с УНР, можно сделать вывод, что они осознают свое «Я», но не совершенно.

Среднее значение шкалы – «самоуверенность» 17 (73,8%) человек обозначает, что дети сохраняют работоспособность в привычных для себя ситуациях, но при появлении трудностей данная способность снижается, нарастает тревога, беспокойство.

В среднем значении шкалы - «самопринятие» у подростков с УНР наблюдается избирательные чувства к себе. Они склонны принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Высокий уровень самоотношения нами зафиксирован по таким шкалам, как «самоценность» 6 (26%) человек. Это говорит о том, что дети с УНР высоко оценивают богатство своего внутреннего мира, свою уникальность. Они воспринимают критику в свою сторону разумно.

По шкале – «закрытость-открытость» нами зафиксировано 5 (21,7%) человек. Высокое значение отражают выраженное защитное поведение личности, желание соответствовать нормам поведения и взаимоотношения с окружающими. Подростки с УНР склонны избегать открытых отношений с самим собой. Причина такого поведения, по нашему мнению, в недостаточности навыков рефлексии, поверхностном видении себя, или осознанном нежелании раскрывать себя, признавать существование личных проблем.

Низкий уровень самоотношения нами выявлен по таким шкалам, как «самопривязанность» 6 (26%) человек. Это говорит о высокой готовности изменения «Я» - концепции, желании развивать и совершенствовать собственное «Я», легкости изменения представлений о себе.

Низкие значения по шкале – «самопринятие» и «самообвинение» - 5 (21,7%) человек указывают на проблемы сомнения своей личности, наблюдается недооценка своего духовного «Я». Повышенная чувствительность к критике и замечаниям, что делает человека обидчивым, ранимым. Это обнаруживает тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Ощущение удовлетворенности сочетается с обвинением других. Также подростки с УНР считают других источником своих бед и неприятностей.

2. Методика Дембо-Рубинштейн применялась нами для изучения уровня и степени адекватности самооценки.

Мы констатировали, что высокий уровень самооценки у подростков с ЗПР отмечаются по таким факторам, как «уверенность» 6 (54,6%) человек, «здоровье» 5 (45,5%) человек, «красота» 4 (36,4%) человек.

Средний уровень самооценки нами зафиксирован по таким качествам, как «ум» 10 (91%) человек, «характер» 9 (81,9%) человек, «способность» 8 (72,8%) человек, «авторитет» 8 (72,8%) человек. Низкий уровень – нами не был зафиксирован.

Интерпретируя показатель общей самооценки, можно сказать, что в данной группе испытуемых преобладают подростки со средним (63,6%) и высоким (36,4%) уровнем самооценки.

Адекватность самооценки определялась нами по степени совпадения самооценки и экспертной оценки. В качестве экспертов выступили классные руководители данных классов, а так же учителя-предметники. Для испытуемых с адекватной самооценкой характерно полное совпадение или незначительное расхождение (1-2 балла) самооценки и экспертной оценки; для испытуемых с неадекватной самооценкой расхождение (3-9 баллов).

Нами выявлено, что адекватную самооценку имеют 4 (36,4%) человека; неадекватную самооценку имеют 7 (63,7%) человек. Наиболее адекватно учащиеся с ЗПР оценивают такие качества, как «авторитетность», «красота», «уверенность». Менее адекватно оцениваются следующие качества: «характер», «ум», «способность».

Интерпретируя показатель общей самооценки у подростков с УНР, мы выявили, что в данной группе испытуемых преобладают подростки со средним (48,4%) уровнем самооценки, также нами выявлен низкий (25,8%) уровень самооценки.

Высокий уровень самооценки отмечается по таким факторам, как «здоровье» 11(47,7%) человек; «характер» 5 (21,7%) человек; «красота» 6 (26%) человек. Средний уровень зафиксирован среди таких качеств, как «характер» 13 (56,4%) человек; «ум» 15 (65,1%) человек; «способность» 15 (65,1%) человек; «авторитет» 20 (86,8%) человек. Низкий уровень отмечен по таким шкалам, как «характер» 4 (17,4%) человека; «ум» 4 (17,4%) человека; «способность» 4 (17,4%) человека; «красота» 7 (30,4%) человек; «уверенность» 9 (39,1%) человек.

Нами выявлено, что адекватную самооценку имеют 8 (72,8%) человек; неадекватную самооценку - 3 (27,3%) подростка с УНР.

Мы констатировали, что подростки с УНР наиболее адекватно оценивают такие качества, как «характер», «ум», «уверенность», менее адекватно - «здоровье», «способность», «авторитет».

1. Методика «Это про меня» применялась нами для углубления знаний о специфике самооценки у старших подростков с ЗПР и УНР. Результаты методики наглядно представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования самооценки у детей с ЗПР по методике «Это про меня», %

Характер оценки		
Положительная	Отрицательная	Противоречивая
45,5	45,5	9

Нами выявлено, что подростки с ЗПР демонстрируют хорошее понимание заданий, редко просят разъяснения. При оценке качеств подростки выбирают как положительные, так и отрицательные утверждения. Отрицательные утверждения выбирают дети, с асоциальными тенденциями поведения. В ответах учащихся преобладают такие высказывания, как: «Я грубый», «Я хитрый», «Я сердитый», «Я ленивый». Выбор антонимичных характеристик самого себя отчетливо прослеживается. Мы выявили, что оценка себя у подростков с ЗПР как положительная, так отрицательная и реже всего противоречивая. Так при диагностике юноши задавали такие вопросы, как: «А как мне нужно себя оценивать?» (Артем Ш.); «Что будет, если я себя плохо оценю?» (Максим П.).

Таким образом, у детей с ЗПР оценка себя в целом имеет как положительный и отрицательный фон. И только лишь 1 человек имеет противоречивый фон. В ходе беседы подростки с ЗПР в целом отзывались о себе положительно, что говорит о преобладании позитивного фона отношения к себе.

Таблица 4

Результаты исследования самооценки детей с УНР по методике «Это про меня», %

Характер оценки		
Положительная	Отрицательная	Противоречивая
30,1	51,6	18,3

Мы констатировали, что испытуемые с УНР понимали задание с первого раза, в ходе проведения обследования затруднений не наблюдалось. Подростки с УНР выбирали в основном отрицательные значения, положительных значений наблюдалось меньше. В основном встречались такие утверждения как: «Я хитрый», «Я грубый», «Я ленивый». Наблюдались совпадения с характеристиками в ходе беседы. В целом оценка себя у испытуемых отмечается отрицательная, хотя присутствуют положительная и противоречивая. В процессе выбора качеств только некоторые их подростков с УНР вслух рассуждали: «Нууу ..., скорее всего, я хитрый», «Может быть я и добрый» и т.д.

Таким образом, у детей с УНР оценка себя в целом имеет отрицательный фон, однако, также имеет место положительный и противоречивый, что говорит о преобладании более развитой рефлексии у учащихся.

Выводы. Таким образом, результаты исследования самоотношения у подростков с ЗПР и УНР позволяют заключить:

- самоотношение подростков с ЗПР и УНР характеризуется избирательностью в отношении своих качеств, своей уникальности. Они способны критиковать не все свои достоинства и недостатки, сохранять работоспособность, уверенность в себе, однако, при проявлении трудностей возникает тревога, беспокойство;

- у подростков с ЗПР более выражена тенденция негативного фона принятия себя, склонность воспринимать себя излишне критично; у детей с УНР ярче выражена тенденция готовности к изменению своего «Я», поиску соответствия реального и идеального «Я»;
- показатели самооценки и складывающееся представление о себе у младших школьников с ЗПР и УНР неоднородны, что позволяет судить о равновесии позитивных и негативных суждений о себе, а, следовательно и отношения к себе; преобладающий уровень самооценки в обеих группах испытуемых – средний;
- самохарактеристики учащихся с ЗПР и УНР не отличаются четкой дифференцированностью, имеют место как позитивные, так и негативные установки по отношению к себе; у подростков с ЗПР более выражена тенденция позитивного принятия себя, у детей с УНР доминирует тенденция к отрицательной и противоречивой оценке себя, что связано, по-нашему мнению, с более развитой рефлексией;
- полученные данные в ходе экспериментального исследования позволяют говорить и необходимости коррекционно-развивающей работы по оптимизации процесса личностного становления у подростков с ЗПР.

Литература:

1. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2009. – 192 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=56507>. – 11.09.2018.
2. Джемс, У. Психология [Текст]: учебное пособие для вузов / У.Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
3. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия [Текст] / О.В. Заширинская – СПб.: Речь, 2007, - 168 с.
4. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст]: учебное пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Кропачева, М.Н. Психологические особенности самоотношения у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: дис. ... канд.псих.наук; 19.00.10. - Кропачева Марина Николаевна. – Нижний Новгород, 2010. – 213 с.
6. Кузьмина, Т.И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: учебное пособие / Т.И. Кузьмина. – М.: Национальный книжный центр, 2016 – 192 с.
7. Пантеев, С.Р. Методика исследования самоотношения [Текст]: учебное пособие / С.Р. Пантеев. – М.: Смысл, 1993. – 23 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: учебное пособие для вузов / С.Л.Рубинштейн. - СПб., 1998. – 688 с.
9. Столин, В.В. Тест-опросник самоотношения [Текст]: учебное пособие / В.В. Столин, С.Р. Пантеев // Столин, В.В. Психологические материалы по изучению личности школьника/ В.В. Столин. – Мн, 1989. – С. 87-94.
10. Талипова, О.А. Особенности самоотношения в структуре самосознания старших подростков[Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / О.А. Талипова. – Нижний Новгород, 2007. – 22 с. – Режим доступа:<http://qps.ru/5ALIG>. – 11.09.2018.
11. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст]: учебное пособие / И.И. Чеснокова. – М.: Прагма, 1997. – С. 260.

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С САМОУПРАВЛЕНИЕМ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ ПРИАМУРЬЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению взаимосвязи проявления культурного интеллекта у студентов из числа коренных малочисленных народов Приамурья с разным уровнем их самоуправления.

Ключевые слова: культурный интеллект, самоотношение, самоуправление личности, способность самоуправления, этнокультурная компетентность.

Annotation. The article presents the results of empirical research on the relationship of cultural intelligence among students from the indigenous peoples of the Amur region with different levels of their self-government.

Keywords: cultural intelligence, self-relation, self-government of the person, ability of self-government, intercultural competence.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью более глубокого понимания факторов, определяющих успешность индивида в разнообразии культурных контекстов, в связи с развитием процессов глобализации и интенсификации межэтнического взаимодействия. Задачи по сохранению и приумножению культурного разнообразия неразрывно соединяются с образовательными целями, а условием их достижения является такая образовательная среда, где каждый человек имеет право на качественное образование и профессиональную подготовку в условиях полного уважения его культурной самобытности [2]. На этом фоне важным является принцип защиты национальных культур, традиций в условиях поликультурного государства. Закономерно, что в свете современных ФГОС предъявляются особые требования к профессиональной подготовке и переподготовке педагога с точки зрения ее соответствия социокультурным особенностям многонациональной школы.

В ситуациях межэтнического взаимодействия особую значимость занимает понимание личностных особенностей, обеспечивающих успешность в межкультурной коммуникации. При этом разнообразие и

интенсивность проникновения культур становится показателем развитости этнокультурной компетентности личности, которая так или иначе базируется на составляющих национального сознания, включающего восприятие окружающего мира и отношение к нему; осознание национально-этнической принадлежности; отношение к истории и культуре своей национально-этнической общности; отношение к представителям других наций и национальностей; патриотические чувства и патриотическая самосознание.

Цель исследования направлена на изучение особенностей проявления культурного интеллекта у лиц из числа студентов коренных малочисленных народов Приамурья с разным уровнем их самоуправления. Нами выдвинуто предположение о том, что у данной группы представителей будет проявляться взаимосвязь между культурным интеллектом и развитости их уровня самоуправления.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ позволил рассмотреть различные определения понятия «культурный интеллект». Так, Л. Даин и С. Анг определяют культурный интеллект как человеческая способность, помогающая реализации деятельности и комплексному эффективному управлению, а с культурной точки зрения это широкое разнообразие [6]. Инксон и Томас полагают, что культурный интеллект обладает пониманием и осознанием истоком взаимной деятельности между культурами, творческим и гибким потенциалом в межкультурном взаимодействии, возможностями развития навыков преодоления и демонстрации поведения, что можно рассматривать как эффективное средство в межкультурных условиях, включающих в себя несколько различных культур. С. Анг и П.А. Эрли определяют культурный интеллект способностью адаптироваться к новой культуре, отличающейся от имеющейся, без потери индивидуальной идентичности [7]. Авторы выделили в своей работе четырехмерные параметры в культурном интеллекте: когнитивный, посткогнитивный (метакогнитивный), мотивация и поведение.

Когнитивный культурный интеллект проявляет понимание и знание обычаев, норм и ценностей человека и его деятельности независимо от его культуры. Данный элемент включает в себя понимание экономических, правовых, социальных систем в различных культурах, которые приобретены способом путем наблюдения, подражания в учебной и рабочей среде, включая семейное окружение. Следовательно люди, у которых преобладает когнитивный культурный интеллект, довольно хорошо понимают, знают и принимают особенности и различия других культур.

Метакогнитивный культурный интеллект является пониманием личных познаний и процесса их работы. Это некая мыслительная, умственная активная деятельность, где люди учатся понимать культурные знания для того, чтобы контролировать и анализировать собственное мышление. Таким образом человек использует полученные знания, чтобы управлять когнитивными процессами (мышление, восприятие и др.), благодаря которому вырабатывается навык того, как мы обучаемся и как мыслим.

Мотивационный культурный интеллект заключается в мотивации. Данный элемент помогает человеку найти ответ на вопрос: имеет ли человек достаточно мотивации для того, чтобы познать другую культуру? Мотивация позволяет человеку наладить отношения с другими культурами, изучить их особенности, ценности, обычаи, что в дальнейшем позволит сотрудничать в различной культурной обстановке. В культурном интеллекте данный компонент позволяет человеку устоять перед жизненными обстоятельствами, ситуациями, дает возможность для взаимодействия с другими культурами.

Поведенческий культурный интеллект это вербальная, а также невербальная форма поведения, которая подходит для коммуникации с лицами из других культур. Холл отметил, что это способность поведения, такого как: мимика, речь, движения тела, диалог и др., которые обязаны соответствовать нормам и традициям в определенном обществе. Для того, чтобы реализовать и наладить коммуникацию и необходимую деятельность, необходима гибкость в вербальной и невербальной формах поведения. Без осознанного поведения мотивация и познание теряют ценность, поэтому культурный интеллект должен обладать соответствующими навыками и способностями для положенного реагирования в определенной культуре. На основании данной информации человек создает определенную познавательную основу. Данная основа доступна лицам, которые обладают высоким уровнем мотивационного культурного интеллекта, что в дальнейшем позволяет человеку взаимодействовать с людьми других культур [4].

В теории культуры существует так называемый айсберг, который делится на видимую (осознаваемую) часть культуры и невидимую (неосознаваемую). Осознаваемой частью культуры будет являться литература, язык, традиции и обычаи, включая сюда внешний вид человека другой культуры. Неосознаваемую часть культуры будет составлять общение, жесты, нравственные ценности человека, ритм жизни, способы принятия решений, подход к человеческим отношениям и др. Другими словами, с помощью культурного интеллекта человек научается определять, распознавать невидимые (неосознаваемые) и видимые (осознаваемые) культурные связи, а также видеть последствия слов и действий в общении с представителями различных культур [4].

В современной педагогике самоуправление – это самостоятельная, целенаправленная, организованная и инициативная деятельность, где человек организует ее. По мнению Н.М. Пейсахова, саморегуляция и самоуправление нужно различать между собой. Самоуправление – это творческий процесс, который связан с созданием нового, новых планов и стратегий, необходимостью принимать решения. Саморегуляция – тоже некие изменения, но осуществляемые в рамках уже существующих норм, критериев и стереотипов. Функцией саморегуляции является закрепить то, что уже достигнуто в процессе самоуправления [3]. Самоуправление личности не может существовать без такого компонента как самоотношение, то есть проявление отношения личности к собственному «Я», а самоотношение не может существовать без саморегуляции личности. Для любого человека очень важно позитивное самоотношение, не исключаящей самокритики, что способствует постоянному самосовершенствованию личности. Позитивное отношение к своей личности позволяет активно преодолевать трудности и выявляет особенности своей индивидуальности. Согласно Р. Бернсу, самоотношение представляет собой аффективную оценку, которая имеет разную степень интенсивности, вследствие чего эмоции связаны с принятием или отчуждением своей личности. Она же показывает и отражает ту или иную степень развития у индивида своей ценности, самоуважения и позитивного отношения к себе [1]. Самоотношение в теориях авторов обозначает как чувство, которое направлено на самого себя, на свою личность и выражается в позитивном самоотношении, а также в важности и понимании своей ценности, без которого не может отдельно функционировать такой компонент, как самоуправление. Изучая способность самоуправления Н.М. Пейсахов обращает внимание на такой факт: прежде чем начнет вырабатываться система самоуправления, у человека должна появиться потребность в ней. Эта потребность появляется тогда, когда повседневные и привычные способы, средства не приносят

результата и у человека появляется чувство неудовлетворенности своими действиями, поступками и собой. В таком случае начинается подбор известных и неизвестных приемов, подходов, появляется осознанность и потребность в рациональном анализе ситуации, чтобы выработать определенную цель и целенаправленному изменению положения, то есть самоуправлению [3].

Таким образом, проведя анализ по понятию «самоуправление» мы можем сделать вывод о том, что данный термин нужно рассматривать как сознательное воздействие личности на себя в целях использования своих возможностей и способностей в разнообразной деятельности, где в результате собственной деятельности человек постепенно переходит к позиции собственного развития, а процесс управления образуется в процесс самоуправления развитием.

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 студентов в возрасте от 17 до 22 лет из числа коренных малочисленных народов Приамурья Хабаровского края. Диагностический аппарат определен следующими методиками: способность самоуправления (Н.М. Пейсахов); шкала культурного интеллекта К. Эрли, С. Анга в апробации русскоязычной версии Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.И. Рассказова.

В таблице 1 представлены результаты показателей проявления уровня самоуправления у лиц из числа Приамурья по методике Н.М. Пейсахова.

Таблица 1

Результаты показателей проявления уровня самоуправления у лиц из числа Приамурья по методике Н.М. Пейсахова

Значение	Количество респондентов	Доля %
Ниже среднего показатель (низкий)	6	15
Средний показатель	22	55
Выше среднего показатель (высокий)	12	30

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что у большинства респондентов (55%) сформировался средний уровень самоуправления, следовательно, в разных ситуациях человек может использовать как эмоциональную, так и рациональную сферы взаимодействия. Данный тип является лояльным и адаптивным по сравнению с другими уровнями самоуправления. У 15% респондентов – показатель ниже среднего (низкий уровень самоуправления), что указывает на то, что целостная система самоуправления не развита, а сформированы лишь отдельные звенья. Можно предположить, что люди с низким уровнем самоуправления, сильно переживают свои неудачи, а эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом. У 30% респондентов показатели выше среднего (высокий уровень самоуправления), это указывает на то, что в целом система самоуправления имеется, однако в этом случае существует опасность того, что в стратегиях взаимодействия преобладает расчётливость и рациональность.

Обратимся к результатам исследования по опроснику «Шкала культурного интеллекта», у респондентов с низким уровнем их самоуправления. Нами выявлено, что низкие показатели-шкалы интеллекта (когнитивный, метакогнитивный, поведенческий, мотивационный) в равных долях отражаются у большинства респондентов (66,7%) от выборки с низким уровнем самоуправления. Это может свидетельствовать о том, что у лиц из числа народов Приамурья слабо развито знание норм, обычаев, ценностей и различных практик, принятых в других культурах; в низкой степени развиты способность планировать и контролировать межкультурное взаимодействие, анализировать особенности менталитета и культурные нормы, а также не развита способность реализовывать соответствующее вербальное и невербальное поведение во взаимодействии людей из разных культур. Кроме того в большинстве своем, не развита способность и желание индивида направлять внимание и энергию на изучение и функционирование в ситуациях, характеризующихся культурными различиями. Следовательно, культурный интеллект у респондентов с низким уровнем самоуправления также является низким.

Обратимся к результатам показателей культурного интеллекта у респондентов со средним уровнем их самоуправления.

Результаты исследования показателей культурного интеллекта отражают, что способность самоуправления взаимосвязана с преобладающими показателями по опроснику «Шкала культурного интеллекта». В частности, по шкале метакогнитивный интеллект у большинства респондентов (72 %) развита способность планировать и контролировать межкультурное взаимодействие, анализировать особенности менталитета и культурные нормы. По шкале мотивационный культурный интеллект у респондентов (63 %) развита способность и желание индивида направлять внимание и энергию на изучение и функционирование в ситуациях, характеризующихся культурными различиями.

И наконец, результаты исследования показали, что высокая способность самоуправления взаимосвязана с преобладающими показателями по опроснику «Шкала культурного интеллекта». В частности, по у респондентов (66%) развит метакогнитивный показатель проявляющийся в развитой способности планировать и контролировать межкультурное взаимодействие, анализировать особенности менталитета и культурные нормы. Кроме того, мотивационный показатель культурного интеллекта проявляется в развитой способности и желании представителей из числа коренных народов Приамурья направлять внимание и энергию на изучение и функционирование в ситуациях, характеризующихся культурными различиями. Также в поведенческих показателях культурного интеллекта у большинства респондентов развита способность реализовывать соответствующее вербальное и невербальное поведение во взаимодействии людей из разных культур.

Следующим этапом нашего эмпирического исследования являлось определение наличия взаимосвязи между показателями уровня способности самоуправления и шкалами культурного интеллекта. Для этого мы провели корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона. В таблице 2 представлена классификация корреляционных связей у группы респондентов между показателями способности самоуправления и культурного интеллекта.

Таблица 2

Характеристика связи между показателями способности самоуправления и культурного интеллекта у группы респондентов

Значение коэффициента корреляции	характеристика связи
$r \geq 0,70$	сильная или тесная
$0,50 \leq r \leq 0,69$	средняя
$0,30 \leq r \leq 0,49$	умеренная
$0,20 \leq r \leq 0,29$	слабая
$r \leq 0,19$	очень слабая

Ниже в таблице 3 представлены характеристики связи между показателями способности самоуправления и культурного интеллекта у группы респондентов.

Таблица 3

Характеристика связи между показателями способности самоуправления и культурного интеллекта у группы респондентов

Значение линейного коэффициента связи	Характеристика связи	Интерпретация связи
$r = 0$	отсутствует	-
$0 < r < 1$	прямая	с увеличением x увеличивается y
$-1 < r < 0$	обратная	с увеличением x уменьшается y и наоборот
$r = 1$	функциональная	каждому значению факторного признака строго соответствует одно значение результативного признака

Результат корреляционного анализа: $r_1=0,248712$, $r_2=0,2659$, $r_3=0,17306$ $r_4=0,214198$, выявил существование прямой умеренной зависимости между способностью самоуправления и показателями культурного интеллекта у студентов из числа коренных малочисленных народов Приамурья.

Выводы. С помощью корреляционного анализа, результаты эмпирического исследования выявили существование прямой умеренной зависимости между способностью самоуправления и шкалами культурного интеллекта у студентов из числа малочисленных коренных народов Приамурья.

Таким образом, осмысление роли личностных свойств, которые связаны с эффективностью учебной деятельности представляется особенно актуальным как для прояснения теоретических представлений о роли культурного интеллекта и личностных предпосылок эффективного самоуправления учебной деятельности, так и для построения практических рекомендаций в процессе обучения студентов из числа коренных малочисленных народов Приамурья, которое должно строиться с учетом их национального сознания при принятии решений в сложных и неопределенных ситуациях профессиональной школы, особенно в рамках инновационного развивающего образования.

Литература:

1. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бёрнс монография: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
2. Кукин Е.А. Культурные права как неотъемлемая часть системы прав человека // Вестник РУДН, серия Юридические науки, 2011, № 4 с. 210-218
3. Пейсахов Н.М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции / Н.М. Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. – 1976. – № 2. – С. 5-36
4. Солдатова Г.У., Тетерина М.В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта // Образовательная политика. – 2011. – № 2 (62). – С. 58-71.
5. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кулеш Е.В., Тихомиров М.Ю. Этносоциальные и личностные предикторы направленности межкультурной коммуникации у жителей российских городов с различным этническим составом населения / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.В. Кулеш, М.Ю. Тихомиров // Психологические исследования (электронный журнал). – 2018. – Т. 11, № 62. <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1650-soldatova62.html>.
6. Ang, S., Dyne, L.V. Conceptualization of cultural intelligence. 2008.
7. Earley p.c & Mosakwtski, E. Cultural intelligence // Harvard business review. 2004.
8. Sternberg.R.J. A three facet mode of creativity. the nature of study of the creativity intelligence. Winston inc. 1988.

УДК:159.922

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Фурсова Диляра Викторовна

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске (г. Буденновск)

СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи тревожности и агрессивного поведения у студентов с разной учебной успешностью. Описаны результаты психологической диагностики студентов по параметрам тревожности и агрессивного поведения в соответствии с уровнями учебной успешности. Показано, что разная учебная успешность определяет выбор студентом стратегий агрессивного поведения в связи со спецификой сочетания уровней и видов агрессивности и тревожности.

Ключевые слова: тревожность, агрессивное поведение, агрессивность, студент, учебная успешность.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the relationship between anxiety and aggressive behavior in students with different academic success. The results of psychological diagnostics of students on the parameters of anxiety and aggressive behavior in accordance with the levels of academic success are described. It is shown that different educational success determines the student's choice of strategies of aggressive behavior in connection with the specific combination of levels and types of aggression and anxiety.

Keywords: anxiety, aggressive behavior, aggressiveness, student, academic success.

Введение. Во время обучения в вузе на личность студента действуют внешние и внутренние факторы, которые могут препятствовать профессиональному становлению. Одним из таких факторов, по Т.М. Масловой, Р.Е. Тарасовой, является высокая личностная тревожность, которая не только мешает продуктивной учебной деятельности студента, но и делает его более подверженным стрессу, вызывает агрессивное поведение [6; 8]. Агрессивное поведение студентов выступает в целом как сложный комплекс психофизиологических и социальных детерминант, и основные детерминанты здесь, по мнению Е.П. Ильина [4], связаны с состоянием стресс-фрустрации и тревожности, обусловленными необходимостью адаптацией к новой жизненной ситуации, связанной с социально-профессиональным самоопределением, формированием новых и трансформацией имеющихся соответствующих навыков и установок, усвоенных на ранних возрастных этапах. Тревожность и связанное с ним агрессивное поведение в этом смысле неизбежно выступают факторами учебной успешности студентов, могут стать препятствиями достижению поставленных учебных и профессиональных целей, ограничивать и замедлять профессиональное становление, обуславливая академические задолженности, снижение профессиональной мотивации, трудности самоорганизации в целом (Е.Е. Алексеева [1]; Е.В. Бондаренко [2]; О.Ф. Григорьева [3]; А.С. Лукьянов, Т.Н. Воронина [5]; Н.И. Мешков [7]; Е.Н. Трухманова, Д.К. Сергеева [9]).

Анализ показывает, что имеющихся в психолого-педагогической литературе сведений о связи тревожности и агрессивного поведения студентов с учебной успешностью и результативностью учебной деятельности очень мало, они в целом имеют противоречивый характер и требуют более глубокого изучения, прежде всего на эмпирическом уровне. Необходимы эмпирические исследования, в основании которых можно ввести предположение о том, что особенности проявления и сочетания типов агрессивного поведения студентов с разной учебной успешностью обусловлены уровнями и видами тревожности.

Изложение основного материала статьи. Целью нашей работы стало выявление особенностей связи агрессивного поведения и тревожности у студентов с разной учебной успешностью.

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь) и Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Буденновск). В исследовании приняли участие студенты четвертых курсов направления подготовки «Психология», «Психолого-педагогическое образование» и специальности «Психология служебной деятельности». Выборка составила 62 человека (20-25 лет).

Замысел исследования предполагал, что необходимо выделить группы студентов в зависимости от уровня учебной успешности. Для этого мы использовали методы наблюдения и беседы, учитывающие показатели учебной успешности (табл. 1), которые нами выделены в результате соответствующего рефлексивного анализа литературы [7; 9; 10].

Показатели уровней учебной успешности студентов

Уровень	Описание показателей
Высокий уровень	высокое качество усвоения предметных знаний, умений, навыков, их соответствие требованиям образовательного стандарта (отметки преимущественно «отлично» и «хорошо», есть участие и результаты на олимпиадах, конференциях); высокая степень сформированности учебной деятельности (общие, личностные и профессиональные компетенции); высокая степень развития основных качеств профессионально-познавательной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, обобщать, творчески решать задачу); позитивно-адекватная самооценка, устойчивая сильная мотивация, высокий уровень притязаний; устойчивое позитивное отношение к учебной деятельности; хорошие отношения в семье и в группе
Средний уровень	достаточное качество усвоения предметных знаний, умений, навыков (отметки преимущественно положительные); достаточная степень сформированности учебной деятельности студента; хорошо развиты основные качества профессионально-познавательной деятельности; адекватная с тенденцией к заниженной самооценка; мотивация ситуативная; уровень притязаний невысокий; позитивное отношение к учению сформировано, но не постоянно; возможны небольшие проблемы в семье, группе
Низкий уровень	низкое качество усвоения предметных знаний, умений, навыков (отметки преимущественно – удовлетворительно, учащийся академически находится на низком уровне успеваемости); низкая степень сформированности учебной деятельности; плохо развиты основные качества профессионально-познавательной деятельности; низкая самооценка; неудовлетворенность учебными достижениями; мотивация к учению отсутствует; негативное отношение к обучению; проблемы в семье и группе

В результате диагностики наши испытуемые были разделены на три группы: с высоким уровнем учебной успешности – 17 человек (27,4%), со средним уровнем – 33 (53,2%), с низким – 12 (19,4%).

Для диагностики собственно параметров тревожности и агрессивного поведения нами использован опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» в адаптации Н.В. Гришиной, шкала ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, опросник Басса-Дарки в адаптации Л.Г. Почебут.

Диагностика личностной предрасположенности студентов к конфликтному поведению (опросник Томаса) показала следующее. Для студентов высокого уровня учебной успешности преобладающими выступают стратегии «сотрудничество» (47,4) и «приспособление» (29,4%). Для студентов среднего уровня учебной успешности доминирующими стратегиями выступают «компромисс» (36,3%) и «соперничество» (30,0%). Для испытуемых с низким уровнем учебной успешности доминирующими типами стратегий являются «приспособление» (41,7%) и «избегание» (33,4%). Можно сделать вывод, что студенты с разной учебной успешностью, оказавшись в конфликтных ситуациях, выбирают разные типы поведения, считая их самыми правильными и эффективными, могущими им помочь достичь желаемого исхода проблемной ситуации.

Результаты диагностики личностной и ситуативной тревожности (методика Спилбергера-Ханина) у студентов с разной учебной успешностью показала следующее. В группе студентов с высоким уровнем учебной успешности наиболее выражены высокий уровень личностной тревожности (76,47%) и умеренный уровень ситуативной тревожности (82,35%). У студентов со средним уровнем учебной успешности наиболее выражен умеренный уровень ситуативной тревожности (93,9%). Высокий уровень личностной тревожности составляет 51,51%, умеренный уровень личностной тревожности 48,48%. У студентов с низким уровнем учебной успешности наиболее выражен низкий уровень ситуативной (66,6%) и личностной (66,6%) тревожности.

Содержательно отметим следующую тенденцию: уровни ситуативной и личностной тревожности в целом по выборке снижаются со снижением уровня учебной успешности, но, заметим, для ситуативной тревожности характерно снижение от первоначальных значений диапазона умеренности, в то время как для личностной тревожности – от диапазона высокого ее уровня. Это, на наш взгляд, объяснимо представлением высокоуспешных студентов о связи успешности и личностной ответственности за процесс и результаты своей учебной деятельности, процесс профессионального роста и развития для самореализации в будущей профессии, что часто сопровождается повышенной рефлексией по этому поводу и обуславливает высокие показатели личностной тревожности. В то же время для низкоуспешных студентов такая связь успешности, личностной ответственности и профессионального будущего не очевидна. Полученные результаты по ситуативной тревожности в этом смысле также достаточно показательны с точки зрения ответственности за процесс и результаты учебной деятельности, поскольку данный конкретный момент времени студентом не так ярко рефлексруется как перспектива профессионального будущего на основе актуальной учебной успешности. Это справедливо для высоко- и среднеуспешных студентов, а для низкоуспешных студентов описываемая нами связь по-прежнему не обнаруживается.

Результаты диагностики степени выраженности агрессивных проявлений (опросник Басса-Дарки) у студентов с разной учебной успешностью следующие. У студентов с высоким уровнем успешности преобладают предметная агрессия (29,41%) и самоагрессия (41,17%). Студенты со средним уровнем успешности склонны к вербальной (33,33%) и физической (33,3%) агрессии. У студентов с низким уровнем успешности преобладают вербальная (36,36%) и (27,2%) физическая агрессия.

Для достижения цели нашего исследования, связанной с выявлением специфики связи параметров агрессивности и тревожности у студентов с разной учебной успешностью, нами был проведен корреляционный анализ (табл. 2).

Связь параметров тревожности и агрессивности у студентов с разной учебной успешностью

Параметры	ПА	ФА	ВА	ЭА	СА	СТ	ЛТ	УУ
Стратегия приспособления		-,404		-,304			,526	,466
Стратегия компромисса	,335	-,654	-,380		,367	,348	,631	,817
Стратегия сотрудничества	,373	-,657	-,534	-,565	-,394	,373	,578	,877

Примечания: ПА, ФА, ВА, ЭА, СА – предметная, физическая, вербальная, эмоциональная агрессия и самоагрессия; СТ, ЛТ – ситуативная и личностная тревожность, УУ – учебная успешность

Как видно, в таблице 2 представлен фрагмент матрицы корреляций интересующих нас параметров. Мы оставили только значимые связи, и только те случаи, которые прямо связаны с нашей основной гипотезой. Так, для нас имеют значение только те связи, которые отражают сочетание параметров трех исследуемых феноменов – агрессивности (агрессивного поведения), тревожности и учебной успешности. В связи с этим мы стратегии избегания и соперничества исключили из рассмотрения.

Опишем полученные результаты.

Уровень учебной успешности у студентов прямо связан со стратегией приспособления ($r=0.466$), личностной тревожностью ($r=0.526$) и обратно – с эмоциональной ($r=-0.304$) и физической ($r=-0.404$) агрессией. То есть, чем выше учебная успешность студента, тем больше вероятности выбора им стратегии приспособления при низких значениях физической и эмоциональной агрессии и высокой личностной тревожности.

Получена связь уровня учебной успешности с компромиссным стилем поведения в конфликте ($r=0.817$), а также с предметной ($r=0.335$), физической ($r=-0.654$), вербальной ($r=-0.380$) агрессией и самоагрессией ($r=0.367$), личностной ($r=0.631$) и ситуативной ($r=0.348$) тревожностью. То есть, чем выше учебная успешность студента, тем больше вероятности выбора им стратегии компромисса при наличии у него высокой личностной и ситуативной тревожности, высоком уровне предметной агрессии и самоагрессии и низких уровнях физической и вербальной агрессии.

Стратегия «сотрудничество» прямо связана с учебной успешностью студента ($r=0.877$), личностной ($r=0.578$), ситуативной ($r=0.373$) тревожностью, а также предметной агрессией ($r=0.373$), но обратно с – физической ($r=-0.657$), вербальной ($r=-0.534$), эмоциональной агрессией ($r=-0.565$) и самоагрессией ($r=-0.394$). То есть, чем выше учебная успешность студента, тем больше вероятности выбора стратегии сотрудничества при наличии у него высокой личностной и ситуативной тревожности, высоком уровне предметной и низких уровнях физической, эмоциональной, вербальной агрессии и самоагрессии.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что между параметрами личностной, ситуативной тревожности, видами агрессии и типами агрессивного поведения существуют специфические связи, характерные для студентов с разной учебной успешностью.

Выводы. Обучение в вузе выступает для студента как сложный и ответственный этап и процесс профессионального становления и развития личности, в результате которого студенту необходимо получить необходимые знания, сформировать соответствующие компетенции, научиться самостоятельно решать учебные и связанные с ними профессиональные задачи для того, чтобы стать квалифицированным и востребованным специалистом.

Студенческий возраст отражает в себе специфику связи онтогенетического и социально-профессионального развития личности, когда сформированная к этому возрасту индивидуальная психология сталкивается с необходимостью адаптации к новому виду учебной деятельности, связанной с решением новых для субъекта учебно-профессиональных задач, что неизбежно влечет за собой трансформации и в эмоциональной сфере. Возникающая у студента тревожность и связанное с ней агрессивное поведение отрицательно влияют на его учебную деятельность, что отражается прежде всего на ее результативности, выраженной в учебной успешности.

Для студентов с разной учебной успешностью существуют различия в связях между параметрами агрессивного поведения и тревожности. Так, в результате эмпирического исследования установлено следующее: разная учебная успешность определяет выбор студентом стратегий агрессивного поведения в связи со спецификой сочетания уровней и видов агрессивности и тревожности. Для стратегий «приспособление», «компромисс» и «сотрудничество» всегда имеет значение личностная тревожность, для компромисса и сотрудничества важной становится ситуативная тревожность. Для всех трех стратегий имеют значение виды агрессии, но для первого – только физическая и эмоциональная, для второго – предметная, физическая, вербальная и самоагрессии, а для третьего – так же предметная, физическая и вербальная, но в сочетании с эмоциональной и инвертированной самоагрессией.

В рамках частных выводов установлено, что у высокоуспешных студентов высокий уровень личностной тревожности и умеренный уровень ситуативной тревожности связаны с предметной агрессией и самоагрессией; у среднеуспешных студентов существует связь между умеренным уровнем ситуативной тревожности, высоким уровнем личностной тревожности и вербальной и предметной агрессией; у низкоуспешных студентов низкий уровень ситуативной и личностной тревожности связаны с вербальной и физической агрессией.

Литература:

1. Алексеева Е.Е. Изучение эмоциональной устойчивости у студентов педагогических и психологических специальностей // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 114-122.
2. Бондаренко Е.В. Сравнительное исследование уровня экзаменационного стресса студентов разных курсов // Психологическое исследование личности в современной стрессогенной среде: материалы III Всероссийской научной интернет-конференции / Под общ. ред. О.В. Болотовой и др. – Ставрополь, 2014. – С. 142-147.

3. Григорьева О.Ф., Холуева К.А. Особенности проявления тревожности у студентов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6. – С. 79.
4. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. – СПб., 2014. – 368 с.
5. Лукьянов А.С., Воронина Т.Н. Формирование профессиональной мотивации у студентов вуза // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 5 (68). – С. 172-179.
6. Маслова Т.М. Динамика тревожности студентов вуза в процессе их профессионального становления // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 4 (30). – С. 168-171.
7. Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости. – Саранск [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001640904> (дата обращения: 10.07.2019).
8. Тарасова Р.Е. Проблема тревожности студентов // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. – С. 96-97.
9. Трухманова Е.Н., Сергеева Д.К. Особенности тревожности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/03/79791> (дата обращения: 10.07.2019).
10. Фурсова Д.В. Учебная успешность и эмоциональный интеллект будущего психолога // Акмеология. – 2014. – № S1-2. – С. 229-230.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук Лупенко Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В КОНФЛИКТЕ НА ЭТАПЕ МОЛОДОГО СУПРУЖЕСТВА

Аннотация. В статье описаны ценностные ориентации и характер взаимодействия в конфликте у супругов на этапе молодого супружества. Выявлено, что семейные пары, где оба супруга являются сотрудниками полиции, на статистически значимом уровне отличаются по характеру поведения в конфликте от семейных пар, где муж – сотрудник полиции, а жена – домохозяйка. Ценностные ориентации отличаются не по гендерному признаку, а в зависимости от того, является ли глава семьи единственным работающим членом семьи.

Ключевые слова: ценностные ориентации, конфликт, молодое супружество, удовлетворенность браком, семья.

Annotation. The article describes the value orientations and the nature of interaction in the conflict between the spouses at the stage of young marriage. It is revealed that married couples, where both spouses are police officers, at a statistically significant level differ in the nature of behavior in the conflict from married couples, where the husband is a police officer, and the wife is a housewife. Value orientations do not differ on the basis of gender, but depending on whether the head of the family is the only working member of the family.

Keywords: value orientations, conflict, young marriage, marriage satisfaction, family.

Введение. Проблемам «молодого супружества» на первом этапе становления семейной психологии уделяется большое внимание не только в теории, но и на практике. В работах В.Н. Дружинина, Е.Г. Силиевой, Е.А. Тюгашева, Ю.И. Алешиной, В.С. Торохтия, Т.В. Попковой, Е.И. Артамоновой, Т.А. Гурко, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллера, С.В. Ковалева и других ученых отмечено, что все изменения, которые происходят в обществе, отражаются на семье. Сложные условия, в которые попадает молодая семья, могут привести к необратимым процессам и разрушить неустойчивую систему отношений.

В психологии под супружеским конфликтом может пониматься достаточно напряженная ситуация, которая складывается между супругами в связи со столкновением противоположных интересов и ценностных ориентаций. Так, Разумихина Г.П. рассматривает конфликт, как негативный процесс с конструктивной составляющей, который способствует совершенствованию развития взаимоотношений между двумя людьми, так и для отдельной личности. Конфликт, по своей сути, является шансом, который сделает отношения супругов более крепкими, насыщенными, интересными и приятными [6].

Одна из причин возникновения противоречий в отношениях – это разность в ценностных ориентациях, поскольку, по мнению А. П. Горкина, это ключевой компонент внутренней структуры человека [3].

Под ценностными ориентациями следует понимать существенные элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом человека, всей совокупностью его переживаний и отделяющее значительное для него от незначительного.

Так, А.Г. Харчев в список ценностей семейной жизни включал «честь и достоинство, которые несовместимы с пошлостью, наглостью, эгоизмом, стяжательством, цинизмом, дом как символ семейной близости, а также воспитания детей» [3, с. 72].

С.И. Голод выделял основные ценностные ориентации, такие как адаптивность, сплоченность и автономность супругов [1].

М.С. Мацковский считает, что существует взаимосвязь между ценностными ориентациями и социальными функциями семьи, которые разделяются на специфические и неспецифические [4].

Система ценностных ориентаций в семейной жизни не имеет единой классификации и представлений, вызывая все больший научный и практический интерес к теме исследования.

В исследовании мы рассматриваем семью на первом этапе становления, в данном случае мы опираемся на периодизацию Д. Фант. Он выделяет:

1. Молодое супружество – супружество, которое предполагает менее 5 лет совместной жизни; некоторые исследования утверждают, что этот период может длиться до 10 лет. Возраст супругов от 18 до 30 лет.

2. Супружество среднего возраста охватывает период 6-14 лет; согласно данным других исследований данный этап может быть от 10 до 15 лет от момента заключения брака. При этом возраст супругов от 30 до 45-50 лет.

3. Супружеством зрелого возраста назван период от 15 до 20-ти лет совместной жизни. Возраст партнёров от 45 до 60-ти лет.

4. Супружество пожилого возраста, наступающий после 20-ти лет совместной жизни.

Все вышеперечисленное подтверждает актуальность выбранной темы исследования.

Изложение основного материала статьи. Для выявления ценностных ориентаций и характера взаимодействия в конфликте были использованы следующие методики: опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях», авторами которого являются Ю.Е. Алешина и Л.Я. Гозман, методика М.Рокича «Ценностные ориентации», тест Н.С. Фонталовой «Удовлетворенность браком».

В исследовании приняли участие 80 человек: 20 семейных пар, в которых оба супруга являются сотрудниками полиции (первая группа супругов) и 20 семейных пар, в которых мужчина работает в органах внутренних дел, а женщина не работает (вторая группа супругов). Стаж в браке от 1 года до 3 лет. Возраст супругов варьировался от 20 до 28 лет.

Опишем полученные результаты:

1. Особенности взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях.

У первой группы семейных пар, где оба супруга являются сотрудниками полиции, во всех случаях общий индекс конфликтности у мужчин и женщин варьируется от 0,5 до 0,9, это значит, что их характер взаимодействия с супругами в конфликте более пассивный. Некоторые разногласия могут возникнуть только при столкновении таких сфер, как «проявление ревности» и «проблемы отношений с родственниками и друзьями», «проявление доминирования одним из супругов». Это можно объяснить тем, что супруги оба работают, и поэтому могут ревновать друг друга к коллегам по работе. Также в связи с высокой загруженностью на работе, они могут редко видеться с друзьями и родственниками. Каждый из них считает, что его(ее) работа более важна, чем работа партнера, поэтому могут происходить конфликты на фоне того, что один из супругов хочет доминировать в семье.

У второй группы, где муж является работником полиции, а жена – домохозяйкой, у большинства супругов общий индекс конфликтности варьируется от 1,6 до 1,8, а согласно методике это означает, что они более активно проявляют свою позицию в конфликте, особенно в таких сферах, как «проявление доминирования одним из супругов» и «расхождение в отношении к деньгам», «проявление ревности», «проблемы отношений с родственниками и друзьями». Возможно, эти сферы являются значимыми для этой группы, потому как здесь только мужчины зарабатывают в семье и считают, что вполне могут доминировать и распоряжаться деньгами успешнее, нежели их супруги. Поводом для ревности может служить любое внезапное дежурство или командировка, и именно из-за работы данная группа семей редко видят с родственниками и друзьями.

Для оценки достоверности различий между сравниваемыми группами нами был использован коэффициент У Манна-Уитни, который равен 120 при критических значениях (0.01=105 и 0.05=127), то есть мы можем утверждать, что существует различие между группами.

Таким образом, характер поведения в конфликте у пар, где оба супруга работают в полиции, более пассивный, столкновения могут произойти в таких сферах, как «проявление ревности», «проблемы отношений с родственниками и друзьями», «проявление доминирования одним из супругов». Во второй группе, где муж является сотрудником полиции, а жена – домохозяйкой, супруги более активны в проявлении конфликта в таких сферах, как «проявление доминирования одним из супругов» и «расхождение в отношении к деньгам», «проявление ревности». Несмотря на то, что сферы конфликтов очень похожи, причины и активность в поведении конфликта отличаются.

2. Особенности ценностных ориентаций у супругов на этапе молодого супружества.

На основе результатов методики были высчитаны средние значения ценностей для обеих групп респондентов. В первой группе было выявлено, что для мужчин значимыми являются такие терминальные ценности, как «общественное признание» (7,6); «любовь» (8,2); «семейная жизнь» (7,7); и инструментальные ценности: «аккуратность» (8,7); «жизнерадостность» (8,6); «честность» (7,1).

Для женщин этой группы значимыми являются такие ценности, как «продуктивная жизнь» (8,4); «любовь» (8,2); «семейная жизнь» (7,9); «аккуратность» (8,1); «независимость» (8,3); «терпимость» (8,5).

Итак, общими и для мужчин, и для женщин в первой группе респондентов являются такие ценности, как любовь, семейная жизнь, аккуратность; для мужчин характерны такие ценности, как жизнерадостность и честность, а для женщин – независимость и терпимость.

Во второй группе было выявлено, что у мужчин преобладают такие терминальные ценности, как «интересная работа» (ср.зн.=8,1); «уверенность в себе» (7,9) и инструментальные «аккуратность» (8,7); «высокие запросы» (8,5); «эффективность в делах» (8,4).

Для женщин второй группы наиболее значимыми являются такие ценности, как «любовь» (ср.зн.=8,2); «семейная жизнь» (8,3); «познание» (8,1); «аккуратность» (8,8); «терпимость» (8,9); «честность» (8,5).

Общей и для мужчин, и для женщин во второй группе респондентов является такая ценность, как аккуратность; все остальные ценности различны для мужчин и женщин.

С помощью критерия различий Манна-Уитни выявлены различия терминальных ценностей у первой и второй групп супругов. Критерий Манна-Уитни равен 88,5 (при критических точках $U_{кр}(0.05) = 99$ и $U_{кр}(0.01) = 81$). Существующее значение входит в значимый критерий.

В инструментальных ценностях мы получили значение критерия Манна-Уитни, равное 89 (критическая точка $U_{кр}(0.05) = 99$ и $U_{кр}(0.01) = 81$). Показатели критерия входят в интервал значимых различий, следовательно, можно сделать вывод о том, что есть существенные различия в терминальных и инструментальных ценностях в супружеских парах, как у мужчин, так и у женщин; причем у женщин в обеих группах ценности схожи, в отличие от мужчин. Это интересный факт, поскольку в обеих группах мужчины являются сотрудниками полиции, но их ценности меняются в зависимости от того, работает супруга или является домохозяйкой.

3. Удовлетворенность браком.

В молодых семьях на фоне бытовых и психологических проблем адаптации могут возникнуть конфликты, в ходе которых обнаруживаются расхождения во взглядах и, в конце концов, появляется чувство

некой неудовлетворенности браком. Поэтому важно понять, насколько каждый из супругов удовлетворен браком или же наоборот.

Первая группа супругов в целом удовлетворена браком (у мужчин 65%, у женщин 70%), чего нельзя сказать о второй группе супружеских пар – здесь выявлена значительная неудовлетворенность (у мужчин и женщин 65%). Полученные результаты можно объяснить тем, что во второй группе респондентов женщина устает от постоянных дел по дому, она не получает достаточного внимания от супруга из-за его занятости на работе, а также не чувствует его поддержки. Мужчин, в свою очередь, не устраивает постоянное недовольство со стороны их супруг.

Можно предположить, что в этой группе семей конфликты очень частые и, скорее всего, всегда имеют деструктивный характер, что подтверждают результаты первой методики о характере взаимодействия супругов в конфликте.

Выводы. Проанализировав результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

- семейные пары, где оба супруга являются сотрудниками полиции, на статистически значимом уровне отличаются по характеру поведения в конфликте от семейных пар, где муж – сотрудник полиции, а жена – домохозяйка;

- характер поведения в конфликте у пар, где оба супруга работают в полиции, более пассивный, столкновения могут произойти в таких сферах, как «проявление ревности», «проблемы отношений с родственниками и друзьями», «проявление доминирования одним из супругов»;

- у семейных пар, где муж является сотрудником полиции, а жена – домохозяйкой, супруги более активны в проявлении конфликта в таких сферах, как «проявление доминирования одним из супругов» и «расхождение в отношении к деньгам», «проявление ревности»;

- выявлены значимые различия между семейными парами, где оба супруга являются сотрудниками полиции, и парами, где муж является сотрудником полиции, а жена – домохозяйкой, по таким шкалам, как терминальные и инструментальные ценности, как у мужчин, так и у женщин; причем у женщин в обеих группах ценности схожи, в отличие от мужчин;

- выявлено, что семейные пары, где оба супруга являются сотрудниками полиции, в целом удовлетворены браком, в отличие от семейных пар, где муж является сотрудником полиции, а жена – домохозяйкой.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки тренингов, нацеленных на поддержку мужчин и женщин, находящихся на первом этапе становления семьи.

Литература:

1. Аргайл М. Психология счастья / Общ. ред. М.В. Кларина. - М.: Прогресс, 2015. – 164 с.
2. Ковалева, А.В. Интерпретация системы семейных ценностей и её компонентов в современном обществе / А.В. Ковалева // Ученые заметки. – Томск: ТОГУ, 2013. – Т. 2, № 1. – С. 28-36.
3. Методика «Характер взаимодействия в конфликте у супругов» / Энциклопедия методов психологической диагностики лиц с нарушениями речи: пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / под ред. В.А. Калягина, Т.С. Овчинниковой. – СПб.: Каро, 2004. – С. 411-425.
4. Митина, М.А. Представления о семейных ценностях у супругов с различным стажем семейной жизни / М.А. Митина // Человеческий капитал. – СПб.: Питер, 2016. – № 3 (87). – С. 29-31.
5. Разумихина, Г.П. Этика и психология семейной жизни / Г.П. Разумихина. – СПб.: Питер, 2016. – 326 с.
6. Хабибрахманова, Р.Р. Распределение ролей между супругами в зависимости от их гендерных характеристик / Р.Р. Хабибрахманова, С.А. Хасанова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. СПб.: Питер, 2014. – № 7. – С. 213-216.
7. Храмченко, Е. Психология взаимоотношений между мужчиной и женщиной / Е. Храмченко // Прикладная психология и психоанализ. – М.: ЮНИТИ, 2014. – № 3. – С. 24-38.
8. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко // Ученые заметки. – СПб.: Прогресс, 2016. – 63 с.

Психология

УДК: 159.923

доктор психологических наук, доцент, профессор

кафедры психологии Лучинкина Анжелика Ильинична

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

преподаватель кафедры психологии, аспирант Зекерьяев Руслан Ильвисович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье говорится о различии в выраженности ценностей и смыслов у пользователей с разными уровнями интернет-активности. Авторами показано, что пользователи с высоким уровнем интернет-активности менее конформны и меньше заботятся о личной безопасности, но при этом эмпатийны, стремятся к власти, самостоятельности и универсализму. Самостоятельности и достижению как ценностям. В статье описываются результаты исследования направленности на взаимодействие интернет-пользователей и особенности мотивационной сферы. Выявлено, что с ростом уровня интернет-активности личности также достоверно увеличивается агрессия, снижается значимость мотивов пагубных пристрастий, моды, карьеры и семейных неурядиц, остается практически неизменной значимость мотивов денег и человеческой глупости.

Ключевые слова: ценности, смыслы, интернет-активность, личность, культура.

Annotation. The article talks about the difference in the severity of values and meanings among users with different levels of Internet activity. The authors showed that users with a high level of Internet activity are less conformal and less concerned about personal security, but at the same time empathetic, striving for power,

independence and universalism. Self-reliance and achievement as values. The article describes the results of a study focusing on the interaction of Internet users and features of the motivational sphere. It was revealed that with an increase in the level of Internet activity of a person, aggression also significantly increases, the importance of motives for addictions, fashion, career and family troubles decreases, the significance of money motives and human stupidity remains almost unchanged.

Keywords: values, meanings, internet activity, personality, culture.

Введение. Современный период развития общества характеризуется глобальной компьютеризацией, внедрением информационных технологий во многие сферы жизни, что привело, в частности, и к изменению в процессе социализации, развития и становления личности. Процесс интернет-социализации предоставляет новые возможности для коммуникативного взаимодействия и формирует новую культурную реальность, в которой личность участвует в новых видах деятельности, обладая при этом широким спектром средств, которые опосредованно влияют на ее ценностно-смысловую сферу. Необходимо отметить, что, несмотря на ряд работ, посвященных изучению ценностно-смысловой сферы личности и, в частности, ее ценностного аспекта, особенности влияния на нее уровня интернет-активности практически не становились предметом исследования.

Целью статьи является представление результатов исследования психологических особенностей ценностного компонента ценностно-смысловой сферы личности с различными уровнями интернет-активности.

Изложение основного материала статьи. Ценностно-смысловая сфера личности – это сложная структурированная система ее убеждений, которая конструируется на основе ее целей, мировоззрения, мотивов под влиянием социокультурной среды, в которой она функционирует. Ценности выступают в роли регулятора поведения человека, а также выступают как основа для принятия им решений.

Ценностно-смысловая сфера человека несет в себе двойственную функцию. С одной стороны, она выступает как регулятор и побудитель активности личности, а с другой – является детерминантой ее жизненных целей, выражая, что для нее является важным и обладает личностным смыслом.

С.С. Кладыко, Т.В. Корнилова и Г.Л. Будинайте определяют ценностно-смысловую сферу как отношение человека к внешнему и внутреннему миру. По мнению исследователей переход от норм субъективных к объективным осуществляется на основе саморегуляции личности. Согласие или отказ принимать социально-значимых ценности считается элементом активности самосознания. Ученые считают, что личностными ценностями могут стать только те, по отношению к которым человек определился и дал оценку, а также внес их в конструкт своего «Я» [2, 5].

Некоторые исследователи в своих исследованиях подчеркивали, что ценностно-смысловая сфера личности может оказывать влияние на поведение человека только при условии своей ясности и непротиворечивости. Так, например, по мнению О.Н. Громовой и Г.Р. Латфуллина отсутствие четкой ценностной картины мира могут приводить к совершению противоречивых поступков, в то время как ее наличие наоборот способствует формированию активной жизненной позиции и готовности личности брать ответственность за себя и ситуацию, идти на рискованные поступки для достижения каких-либо целей в деятельности [6].

Я.С. Сунцова в ходе исследований так же доказала, что люди, у которых все элементы ценностно-смысловой сферы согласованы, демонстрируют конформность по отношению к ценностям, отличным от их собственных. В то же время, личности с хаотичной структурой ценностной сферы склонны к неприятию значимых и социально-приемлемых черт [10].

Д.А. Леонтьев утверждал, что ценностно-смысловая сфера не только является фактором, образующим потребности, мотивы и интересы, но и детерминирует их направленность и содержание. По мнению исследователя система ценностей человека формирует его внутренний стержень и играет важную роль в конструировании социального поведения и поступков. Ученый утверждал, что ценностная сфера проявляется в сознании через смысловые диспозиции и в деятельности – через установки и смыслы [7]. М.С. Яницкий определял ценностно-смысловую сферу личности как детерминанту вектора развития личности, её механизм, который консолидирует личность и социум, а также регулирует поведенческую деятельность. По мнению ученого, ценности являются установками, которые формируются в процессе ее вхождения в социум. При этом нормы, принятые в обществе, интериоризируются личностью и входят в ее ценностную картину мира [11].

Ежевская Т.И. определяла ценностно-смысловую сферу личности как константные установки предпочитаемых моделей поведения и экзистенциальных целей. По мнению исследователя, ценности дают человеку возможность осознанно выбирать средства и способы в достижении цели самовыражения. Ученый также полагал, что ценностная сфера определяет жизненные ориентиры и перспективы личности [3].

Ценностный аспект в структуре ценностно-смысловой сферы личности является отражением в ее сознании общепринятых норм и ценностей. Личностными эти ценности считаются только в том случае, когда они являются элементом в структуре личности, детерминирующим ее поведение.

Развитие информационной среды, безусловно влечет за собой и трансформацию ценностно-смысловой сферы личности. Особенно эти изменения заметны в интернет-пространстве, когда привычный вещный мир заменяется миром идей, исчезает ощущение невозможного (человек может одновременно находиться в разных местах благодаря виртуальной представленности, манипулировать временем и событиями в виртуальном пространстве), что не может не привести к трансформации, казалось бы, неизменных ценностей [8]. Картина мира личности перестает быть жестко фиксированной и чаще находится в состоянии неопределенности. Большое количество информации, находящейся в свободном доступе, легкость пользования такой информацией, с одной стороны и неготовность к ее усвоению с другой стороны, создают трудности определения границы между использованием чужого и созданием собственного, перекладывают ответственность за выбор информации на пользователя, снимая ее с автора. В Сети трудно что-то скрыть, но тот, кто размещает информацию может остаться анонимом. По сути Интернет формирует новый тип культуры личности с неопределенным мышлением, которому свойственны свои смыслы и ценности. Приобретает новые формы и взаимодействие с другими людьми за счет возможности находиться в режиме онлайн и офф-лайн, коллективного существования вообще.

Человек, который впервые попадает в новую культурную среду Интернета, проходит инкультурацию, адаптируется к новой культурной ситуации, перестраивает свою картину мира согласно новым языковым требованиям. Например, фразы «бросай на мыло» или «хакни разок», «лайкни», «перепости» непонятны для посторонних. Кроме того, существуют понятные только пользователям сокращения, использование транслитерации и транскрипции, например IMHO (по моему скромному мнению) – пример сокращения; погуглить реферат – транскрипция и др.

По мнению А.И. Лучинкиной, существует несколько типов пользователей сети Интернет в зависимости от уровня их интернет-активности [8].

Пассивные пользователи проводят в сети Интернет менее одного часа и заходят туда не более двух раз в неделю. Эти люди редко общаются в виртуальной среде, не проявляют самостоятельную поисковую активности и не склонны к взаимодействию с другими пользователями. Реальный мир для них является более приоритетным, чем виртуальное пространство.

Ситуативные пользователи посещают сеть Интернет каждый день в течение 1-2 часов. Они общаются в виртуальной среде только когда у них есть свободное время и проявляют активность только по необходимости, хотя и могут осуществлять несколько разнонаправленных видов деятельности.

Активные пользователи находятся в сети Интернет ежедневно по 3-7 часов, занимаются там какой-либо разноплановой деятельностью, посещают поисковые ресурсы с целью найти новую интересующую их информацию. Зачастую у них открыто по несколько вкладок одновременно, а в социальные сети они заходят одновременно с выходом в сеть Интернет.

Чрезмерно активные пользователи проводят в сети Интернет более 7 часов в день, общаются одновременно с большим количеством пользователей в различных социальных сетях и группах, посещают поисковые ресурсы, знают, где найти необходимую им информацию и могут заниматься одновременно несколькими видами деятельности. При этом интернет-пространство является для них более приоритетным, чем реальный мир [8].

Эмпирическую базу пилотного исследования составили 200 человек, с разными уровнями интернет-активности. Возрастное и гендерное распределение респондентов: 100 мужчин и 100 женщин; в возрасте от 17 до 23 лет. Респонденты привлекались благодаря рассылке приглашений к участию в исследовании и были выбраны методом случайных чисел.

В ходе исследования использовался ряд методик:

1. Опросник «Личность в интернет-пространстве» А.И. Лучинкиной для определения уровня интернет-активности личности.
2. Методика «Ценностный опросник» Ш. Шварца для диагностики структуры ценностных ориентаций личности.

В ходе математической обработки результатов исследования было обнаружено, что в выборке присутствовали интернет-пользователи с разными уровнями интернет-активности: пассивные, ситуативные, активные и чрезмерно активные (рис. 1).

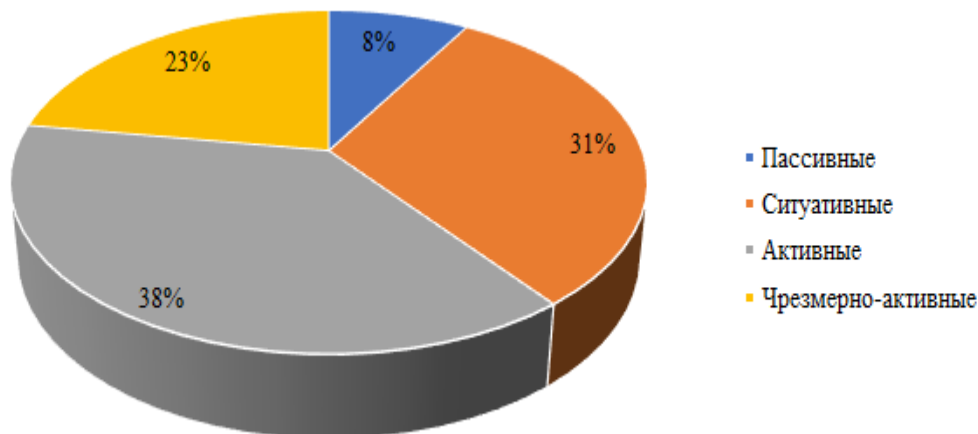


Рисунок 1. Распределение респондентов по уровню интернет-активности

На следующем этапе проводился анализ выраженности каждой из потребностей по Ш. Шварцу в группах респондентов с разным уровнем интернет-активности.

Конформность как ценность проявляется в сдерживании и недопущении поступков, которые не соответствуют социально-приемлемому поведению или могут навредить другим людям. Эта ценность возникает как результат необходимости сдерживания склонностей, которые могут привести к негативным социальным последствиям, и проявление таких качеств как послушание, тактичность, дисциплина и т.д.).

Доброта является просоциальной ценностью, которая выражается в доброжелательности и стремлении к конструктивному общению с людьми. Цель данной ценности – сохранение благополучия людей, с которыми личность поддерживает социальное взаимодействие, которое может выражаться в честности, лояльности, дружбе, снисходительности и т.д.

Традиции как ценность представляют собой стремление личности соответствовать нормам и правилам, вырабатываемым и закрепляемым группами, в которых она строит социальное взаимодействие. Традиционное поведение выступает в качестве жеста групповой солидарности, становится выражением

общих ценностей. Проявления традиций как ценности может выражаться как принятие идей и обычаев в социуме, соучастие, регулирование поведения в соответствии с принятыми нормами и т.д.

Универсализм включает в себе такие цели как стремление к терпимости и защите всего живого. Будучи ценностью, он включает в себя также реализацию потребностей группы, в которой взаимодействует человек, в процессе ее расширения и увеличения в ней количества новых людей.

Безопасность как ценность включает в себе обеспечение безопасности других людей, стабильность общества и взаимоотношений людей, в нем функционирующих. Она может проявляться как стремление к взаимопомощи, чувство принадлежности к группе, желание соблюдать социальный порядок и т.д.

Власть включает в себя стремление достигнуть какого-либо социального статуса. Будучи ценностью, она сосредотачивает внимание человека на социальном уважении, общественном признании, создании своего имиджа, поддержании своего авторитета в рамках социальной группы и т.д.).

Достижение как ценность проявляется в желании достигнуть успеха с помощью проявления компетентности, симметричной установленным социальным стандартам. Как следствие, поведение человека признается социально одобряемым, что позволяет личности гармонично взаимодействовать в социальной группе с другими людьми.

Гедонизм является ценностью, смысл которой заключается в получении чувственных удовольствий и наслаждении жизнью. При этом он не диктует человеку какие-либо определенные поведенческие особенности и не является законченной системой норм, а выступает лишь базисом, на основе которой они могут вырабатываться.

Стимуляция как ценность проявляется в желании человека чувствовать глубокие разнообразные переживания для поддержания постоянно уровня активности. Она также включает в себя потребность личности переживать новые ситуации.

Самостоятельность включает в себя желание человека самостоятельно выбирать способы мышления и действия не только в повседневной жизни, но и в творчестве и исследовательской деятельности. Она также определяет стремление человека к самоуправлению, автономности, самоконтролю и независимости [4].

В ходе исследования было обнаружено, что с ростом уровня интернет-активности значимость конформности, стимуляции, гедонизма и безопасности как ценностей снижается (рис. 2).

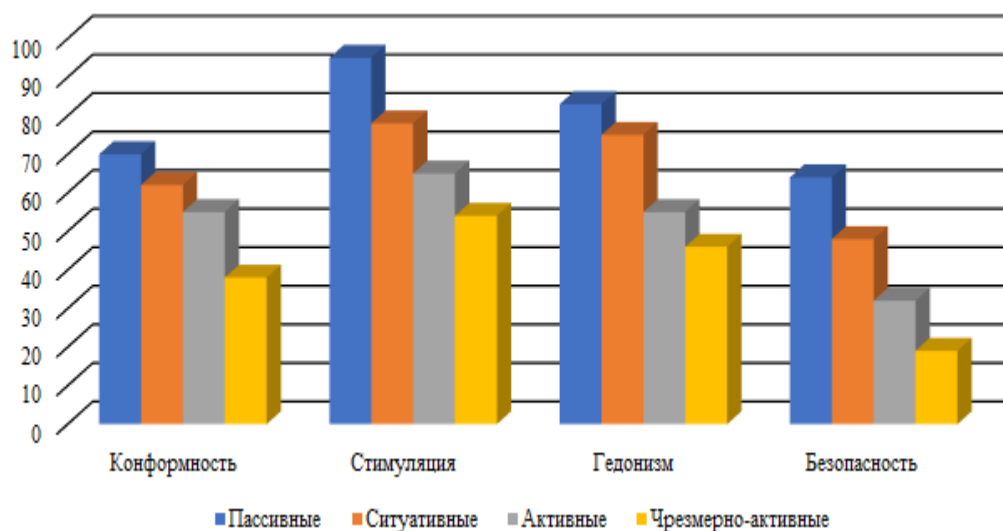


Рисунок 2. Выраженность потребностей в конформности, стимуляции, гедонизме и безопасности с ростом уровня интернет-активности

В ходе исследования также было выявлено, что с ростом уровня интернет-активности также растет значимость доброты, традиции и власти как ценностей (рис. 3).

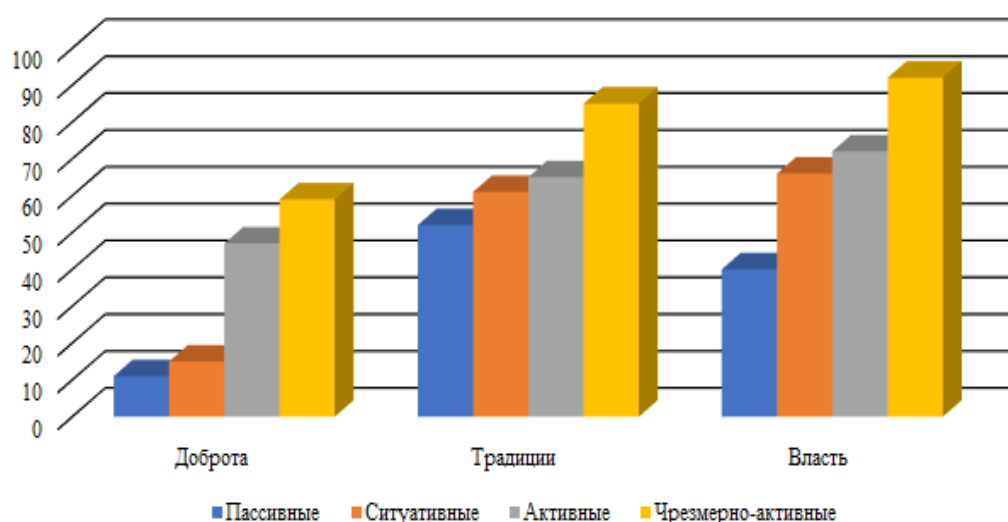


Рисунок 3. Выраженность потребностей в доброте, традиции и власти с ростом уровня интернет-активности

В ходе исследования также было определено, что от роста уровня интернет-активности не зависит стремление к универсализму, самостоятельности и достижению как ценностям (рис. 4).

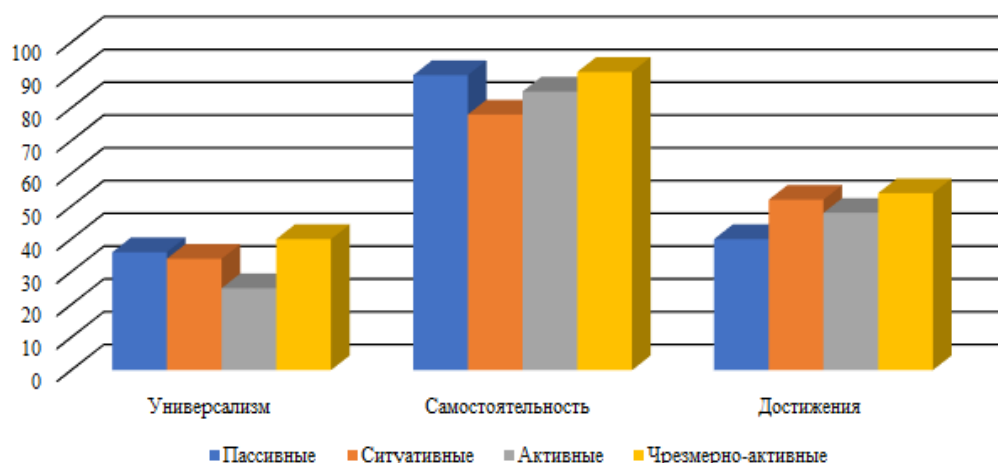


Рисунок 4. Выраженность потребностей в универсализме, самостоятельности и достижении с ростом уровня интернет-активности

Однако, как видно на рисунке 1, стремление к самостоятельности, у пользователей всех групп значительно выше, чем к универсализму и достижениям. При этом значимых различий внутри каждого фактора не наблюдается.

Выводы:

1. Ценностная сфера личности является связующим звеном между внутренним миром личности и окружающей его реальностью, социумом и жизненным пространством.
2. Система ценностных ориентаций непосредственно влияет на рост личности, ее развитие и выбор способа достижения ею своих целей в деятельности.
3. С ростом уровня интернет-активности значимость конформности, стимуляции, гедонизма и безопасностей как ценностей снижается. При этом растет значимость доброты, традиции и власти и остается неизменным стремление к универсализму, самостоятельности и достижению как ценностям.

Литература:

1. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. - СПб.: Речь, 2000. - 440 с.
2. Будинайте, Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. - 1993. - №5. - С. 101-106.
3. Ежеская Т.И. Ценности как важный психологический ресурс личности / Т.И. Ежеская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - №2(22). - С. 55-59.
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. - СПб.: Речь, 2004 - 70 с.
5. Кладько, С.С. К концепции культуры как системы интеграции нормативноценностных пространств / С.С. Кладько // Мир психологии. - 2000. - №3. - С. 49-59.
6. Латфуллин Г.Р. Организационное поведение / Г.Р. Латфуллин, О.Н. Громова. - СПб.: Питер, 2004. - 432 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2003. - 488 с.

8. Лучинкина А.И. Специфика интернета как института социализации / А.И. Лучинкина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – №1. – С. 59-69.
9. Реан А.А. Психология подростка: Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / А.А. Реан. - М.: ОЛМА-Пресс, 2003. - 124 с.
10. Сунцова Я.С. Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции поведения личности (на материале исследования удмуртского этноса): дисс... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / Сунцова Яна Сергеевна. – Ижевск, 2005. – 182 с.
11. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Психология

УДК: 316.6

старший преподаватель Макарова Оксана Александровна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

АДАПТИВНОСТЬ И АДАПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ОПЕРАТОРА ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА

Аннотация. В статье рассматриваются такие понятия, как адаптивность, адаптивные способности. Раскрывается характеристика некоторых особенностей адаптивного потенциала в операторском труде. Приводятся результаты исследования особенностей поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, моральной нормативности, которые составляют собой личностный адаптационный потенциал у операторов получения непрерывного стекловолокна с разными квалификационными разрядами.

Ключевые слова: адаптивные способности, адаптивность, оператор, операторский труд, поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, личностный адаптационный потенциал.

Annotation. The article deals with such concepts as adaptability, adaptive abilities. The characteristic of some features of adaptive potential in operator work is revealed. The results of the study of the features of behavioral regulation, communicative potential, moral normativity, which constitute a personal adaptive potential of the operators of continuous glass fiber with different qualification categories.

Keywords: adaptive abilities, adaptability, operator, operator work, behavioral regulation, communicative potential, moral normativity, personal adaptive potential.

Введение. Операторский труд на современном этапе развития науки и практики, по-прежнему остается, к сожалению, недостаточно изученным с точки зрения человеческого фактора, или личности субъекта. Тем не менее, операторский труд не просто актуален сегодня, но еще является и быстро изменяющейся сферой деятельности.

Сразу заметим также, что явление адаптивности первоначально возникает в экологических теориях, затем в социологических, и только потом - в психологических. Так адаптивные способности в психологии - это те личностные особенности, которые отвечают за успешность человека в различных видах деятельности, приспособляемость к новым условиям труда и жизни и, в конечном итоге, влекут за собой изменения в поведении человека, его отношении к социальной среде.

Изложение основного материала статьи. Одно из первых упоминаний об адаптивных способностях человека приводится В.Н. Дружининым и В.Д. Шадриковым, в сборнике научных трудов «Развитие и диагностика способностей» было дано достаточно широкое определение этого понятия, как проявления взаимодействия сложных многоуровневых структур [7]. С тех пор понятие несколько конкретизировалось и сегодня его можно определить как рефлексивно-мотивационные свойства личности, которые проявляются в успешности деятельности и своеобразии приспособительного поведения личности [6]. Адаптивность же согласно Национальной психологической энциклопедии – это уровень способности личности осуществлять адаптационные перестройки в соответствии с изменяющимися условиями и характером жизнедеятельности. К признакам адаптивности можно отнести стойкость к невзгодам, выносливость, высокую работоспособность, устойчивость к болезням [5].

Операторский труд это труд, который отличается большой ответственностью за процесс создания продукта, вредными условиями производства и высоким нервно-эмоциональным напряжением. Выше перечисленное говорит о необходимости высокого уровня адаптивности личности и хороших адаптивных способностей (прежде всего), как обязательном условии успешности в профессиональной деятельности. Изучение адаптивности в операторском труде является принципиальным, поскольку производительность труда напрямую зависит от адаптивных способностей сотрудников предприятия, от того насколько быстро он может реагировать как в стандартных ситуациях производственного труда, так и в экстремальных ситуациях (поломок на производстве и др.) [3].

Согласно утверждению А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина высокий уровень адаптивности предполагает наиболее легкую и адекватную ориентировку в любых производственных ситуациях. Адаптация, как постоянный процесс активного приспособления к условиям социальной среды и следствие адаптивности, затрагивает такие уровни функционирования человека, как профессиональная деятельность. Интересно, что к нарушению адаптации может приводить искажение или недостаточное развитие представлений сотрудника о себе, вследствие чего, можно будет наблюдать повышение уровня конфликтности в трудовом коллективе, непонимание своей социальной роли и позиции в нем, ухудшение состояния здоровья. Соискателю - оператору необходимо уметь быстро вырабатывать стратегию своего поведения, в случае поломки или обрыва нити (в случае, например, производства стекловолокна), устранять ошибки самостоятельно или мгновенно обращаясь за помощью к более квалифицированным специалистам, т.е. уметь подстраиваться под изменяющиеся условия [4].

Динамичный процесс адаптации зависит от множества объективных и субъективных условий, функционального состояния индивида, его социального опыта, жизненных целей, интересов, установок и др. Все сотрудники по-разному реагируют на одни и те же ситуации, и могут давать сильно отличающиеся друг

от друга реакции. Эти реакции могут отличаться как по интервалу, так и содержанию, характеру, который уже будет являться категорией общечеловеческих ценностей, выходящей или не выходящей за рамки общепринятых моральных норм [2]. Понять каков личностный потенциал адаптации личности можно, оценив его поведенческую регуляцию, коммуникативные способности и уровень моральной нормативности.

Регуляция личностью своего поведения предполагает наличие у нее умения регулировать своё взаимодействие со средой деятельности. Основные элементы поведенческой регуляции это самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения. Человеку, обладающему регуляцией, необходима социальная поддержка со стороны окружающих людей. Все названные составляющие конечно не являются первичными и основными для регуляции поведения, но они в свою очередь отражают соотношение потребностей, мотивов личности, эмоционального фона ее настроения, самосознания, «Я-концепции» и др. Так регуляцию следует рассматривать как некую систему, сложное, иерархическое образование.

Коммуникативный потенциал это еще одна составляющая личностного адаптационного потенциала, реализующаяся через коммуникативные качества личности. Деятельность оператора проходит в окружении других сотрудников - рабочих смены, поэтому его труд, также как и многие другие профессии, сопряжен с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности у всех различны и проявляются они в большем или меньшем умении достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими. Они часто зависят от наличия опыта и потребностей в общении, а также уровня конфликтности индивида.

Моральная нормативность еще одна составляющая адаптационного потенциала, позволяющая адекватно человеку воспринимать предлагаемую для него определенную социальную роль. Моральную нормативность можно связать с процессом социализации, а именно с восприятием морально-нравственных норм в коллективе и отношением индивида к требованиям непосредственного социального окружения [4].

Адаптивность профессионала сегодня можно связывать с уровнем профессиональной эффективности, успешности в решении профессиональных задач. Как делает это Лодде О.А., анализируя деятельность операторов по сопровождению программных продуктов. Он приходит к выводу, что операторы с наиболее высокими показателями эффективности в труде имеют наивысший бал адаптивных способностей, то есть они демонстрируют способность к адекватному реагированию на неблагоприятные факторы среды, при этом, практически не затрачивая энергетических ресурсов. Операторы со средними показателями эффективности имеют и средне выраженный личностный потенциал, но их возможностей может быть недостаточно для достижения высоко уровня мастерства, эмоциональной стабильности при решении профессиональных задач. Это может дисбаланс между потребностью оператора максимально реализовать свой потенциал в трудовой деятельности и «вынужденностью» энергосбережения на случай непредвиденных профессиональных трудностей. И, наконец, «низкоэффективные» операторы имеют и наименьший уровень адаптационного потенциала [1].

Таким образом, необходимые в операторском труде устойчивость к действию факторов среды (температуре, давлению, влажности, вибрации, шуму, ускорению и т.п.), надежность, безошибочность обеспечиваются в том числе за счет адаптивных способностей. Безусловно, требования к личности оператора будут зависеть от специфики операторского труда. Но в любом случае субъектом деятельности всегда является человек, личность. Это будет справедливо и при высокой степени автоматизации труда. Машине выполняет лишь некоторую долю содержания деятельности, но оператор сам программирует, планирует и контролирует всю деятельность.

Вышеперечисленные проявления были изучены нами в ходе профессиографического исследования 72 операторов получения непрерывного стекловолокна (далее ПНС) мужского пола, имеющих различный уровень квалификации, промышленного предприятия нефтегазохимического комплекса ООО «П-Д Алабуга - Татнефть Стекловолокно». Эмпирическая выборка была разделена на три группы: 1) высококвалифицированные операторы, имеющие 5-6 разряды, - 27 человек; 2) среднеквалифицированные операторы, имеющие 4 разряд, - 24 человека; 3) низкоквалифицированные, имеющие 3 разряд, - 21 человек.

Полученные количественные результаты по методике Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (разработанной А. Г. Маклаковым и С. В. Черяниным) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, моральной нормативности и личностного адаптационного потенциала у операторов

Выборки Уровни показателя	Операторы 5-6 разрядов (%)	Операторы 4 разряда (%)	Операторы 3 разряда (%)
Поведенческая регуляция			
низкий	7,4	62,5	57,1
средний	44,4	29,2	38,1
высокий	48,1	8,3	4,8
Коммуникативный потенциал			
низкий	18,5	20,8	57,1
средний	51,9	75	33,3
высокий	29,6	4,2	9,6
Моральная нормативность			
низкий	22,2	37,5	33,3
средний	51,9	62,5	66,7
высокий	25,9	0	0
Личностный адаптационный потенциал			
низкий	33,3	83,3	76,2
средний	40,7	16,7	23,8
высокий	26	0	0

Из таблицы 1 следует, что поведенческая регуляция находится на более высоком уровне у операторов 5-6 разрядов, у операторов же 4 и 3 разрядов преобладают низкие показатели. Коммуникативный потенциал у большей части операторов 5-6 и 4 разрядов находится на среднем уровне, у 57,1% операторов 3 разряда наблюдаем низкий уровень, при высоком - всего лишь в 4,8%. Моральная нормативность у большинства испытуемых всех 3 выборок находится на среднем уровне, однако у 25,9% операторов 5-6 разрядов выявлен высокий, тогда как у операторов 3 и 4 разрядов результатов на высоком уровне не выявлено вообще. Так, у 26% операторов первой группы имеем личностный адаптационный потенциал на высоком уровне, у операторов двух других групп высокого уровня не выявлено.

Для установления статистически значимых различий между эмпирическими данными трех групп респондентов был использован t-критерий Стьюдента. Результаты математической обработки данных представлены в таблице 2.

Таблица 2

Различия по эмпирическим показателям адаптационных способностей у операторов с разными квалификационными разрядами

	5-6 р. и 4 р.		5-6 р. и 3 р.		4 р. и 3 р.	
	p≤0.05	p≤0.01	p≤0.05	p≤0.01	p≤0.05	p≤0.01
	2	2.68	2.01	2.69	2.02	2.7
Поведенческая регуляция	5.6**		5.3**		0.7	
Коммуникативный потенциал	1.9		3.1**		2	
Моральная нормативность	3.1**		2.4*		0.6	
Личностный адаптационный потенциал	4.9**		5.1**		1	

Примечание: ** - различия на уровне $p \leq 0.01$; * - различия на уровне $p \leq 0.05$

На основе таблицы 2 можно заключить, что наиболее сильные различия наблюдаются в поведенческой регуляции у операторов 5-6 разрядов от операторов 4 и 3 разрядов. Это значит, что чем выше квалификационный разряд, тем выше способность оператора управлять своими эмоциями и поведением. Операторы с более высоким разрядом могут с «холодной головой» выполнять профессиональные функции, не подавая паники в аварийных ситуациях и влиянию, например, такого состояния как монотония.

По показателю «коммуникативный потенциал» наиболее сильные различия выявлены между выборками операторов 5-6 и 3 разрядов, то есть самые опытные и самые неопытные операторы имеют разный уровень коммуникативных способностей. Скорее всего, нельзя утверждать, что это объясняется именно разрядом и профессиональным опытом, возможно, это связано с возрастом и жизненным опытом в сфере общения. Операторы 5-6 разрядов являются статистически старше своих коллег, начинающих свой профессиональный путь на данном производстве (средний возраст в первой выборке составил 45 лет, в третьей – 31 год).

Моральная нормативность – показатель, который обычно не считается принципиально важным для оператора на производстве, однако не следует забывать, что в данной профессии имеются не только технические составляющие, но и социальные. Вытягивание стекловолокна на производственной линии осуществляется, в том числе, при общении операторов, находящихся на разных участках конвейера. Для того чтобы их действия носили согласованный характер, им следует проявлять и толерантное, уважительное отношение друг к другу. К тому высокая моральная нормативность позволяет придерживаться и правил технологического процесса. По данному показателю наиболее сильные различия выявлены между группами операторов 5-6 и 4 разрядов, а между операторами 5-6 и 3 разрядов обнаружены различия на уровне тенденции.

Также статистически значимые различия выявлены по личностному адаптационному потенциалу в целом в диадах «операторы 5-6 разрядов - 4 разряда» и «операторы 5-6 разрядов - 3 разряда».

Следует отметить, что статистически значимых различий по группам операторов 4 разряда и 3 не выявлено. Таким образом, адаптивные способности операторов данных квалификационных разрядов значительно не отличаются друг от друга, но, по всей видимости, происходит некий скачек к 5-6 разрядам, где адаптивность уже отличается и достигает более высокого уровня. Соответственно, со временем операторы ПНС приспособляются к условиям труда на вредном химическом производстве.

Выводы. Проблема адаптивности, на наш взгляд, должна рассматриваться в рамках психофизиологии. Но и данный анализ позволяет заявлять о высокой значимости адаптивных способностей в деятельности оператора.

Литература:

1. Лодде О.А. Исследование адаптивности личности в профессиональной деятельности оператора по сопровождению программных продуктов // Материалы XIX краевого конкурса молодых ученых и аспирантов «Молодые ученые - Хабаровскому краю». Хабаровск. Изд-во: Тихоокеанский государственный университет, 13-20 января 2017 г. - С. 64-70.
2. Лядкова Г.М. Особенности адаптации подростков в условиях кадетского корпуса // Международный журнал экспериментального образования. Часть 1. - 2014. - №6. - С. 80
3. Макарычев А.А., Егорова Л.С. Уровни профессиональной адаптивности // СИСП. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-professionalnoy-adaptivnosti-lichnosti> (дата обращения: 26.11.2018).
4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. - С. 549-672.
5. Национальная психологическая энциклопедия. URL: <https://vocabulary.ru/search?q=%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C&type=words> (дата обращения: 23.11.2018).

6. Пакулина С.А. Структура адаптивных способностей студентов педагогического вуза // Научные исследования в образовании. М.: Академия профессионального образования, № 7, 2008. - С. 52-60.
7. Развитие и диагностика способностей / [Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В. Галкина и др.; Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков]; АН СССР, Ин-т психологии. - М.: Наука, 1991. - 177 с.

Психология

УДК 159.922.6/159.922.8

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат психологических наук, заведующий заочным отделением Лысуенко Светлана Анатольевна
Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова» (г. Нижний Тагил)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы гендерных различий в ценностных ориентациях студенческой молодежи. Представлены результаты исследования особенностей взаимосвязи социально-психологических установок, ценностных карьерных и смысложизненных ориентаций юношей и девушек; у юношей в большей степени выражена традиционная гендерная идентичность; в процессе социализации как юноши, так и девушки приобретают смешанные андрогинные черты.

Ключевые слова: гендер, ценности, карьерные ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, социально-психологические установки, студенты педагогического вуза.

Annotation. The relevance of a problem of gender differences in valuable orientations of student's youth is proved. Results of a research of features of interrelation of social mental sets, valuable career and the smyslozhiznennykh of orientations of young men and girls are presented; at young men the traditional gender identity is more expressed; in the course of socialization of both the young man, and the girl gain the mixed androgenic lines.

Keywords: gender, values, career valuable orientations, smyslozhiznenny orientations, social mental sets, students of pedagogical higher education institution.

Введение. Проблема исследования ценностей и ценностных ориентаций молодежи сохраняет свою актуальность в социологии, психологии, педагогике на протяжении длительного времени. Изучение этого вопроса имеет большое значение как для понимания динамики социальных процессов в целом, так и для организации образовательного процесса в школах, колледжах, вузах.

Студенческую молодежь принято рассматривать как особую социальную группу, представляющую собой активную часть общества, основной задачей которой является пополнение числа квалифицированных специалистов, в том числе интеллигенции. Среди особенностей студенческой молодежи О.В. Рудакова выделяет наличие социального опыта конструирования и реализации своих жизненных стратегий. Основой конструирования жизненных стратегий студенчества, по ее мнению, являются ценностные ориентации [5].

В общественно-гуманитарных науках понятия «ценность» и «ценностные ориентации» являются близкими, но не тождественными.

В отличие от философии, где «ценность» выступает как объективная категория, в психологии ценность рассматривается как объект, вызывающий неравнодушное отношение со стороны субъекта (индивидуального или группового) [3]. Можно сказать, что в понятии «ценность» заключено объективное и субъективное содержание. Объективно ценность рассматривается как один из важнейших и обязательных компонентов культуры и идеологии, включающий общие идеи о необходимых для человека и общества условиях и целях существования. В то же время ценность — это субъективно переживаемая или рационально оцениваемая значимость, важность чего-либо для индивида с точки зрения удовлетворения его потребностей или достижения некоторых целей [1, с. 729]. В понятии «ценностные ориентации» заключено только субъективное содержание, они определяются как «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей» [1, с. 729].

Анализ содержания рассматриваемых понятий позволяет раскрыть психологический механизм формирования ценностных ориентаций, который заключается в осознании и выборе человеком ценности в соответствии со своими предпочтениями, что «предполагает наличие у человека определенного способа ориентировки в какой-либо группе ценностей, по характеру и направленности которых можно понять особенности его ценностных ориентаций» [6, с. 61].

В связи с выше сказанным, интерес представляет изучение особенностей ценностных ориентаций, формирующихся в процессе социализации, профессионального самоопределения, профессиональной подготовки юношей и девушек, в русле гендерного подхода к данной проблеме.

Изложение основного материала статьи. Проблема гендерных различий в ценностных ориентациях студенческой молодежи имеет не только исследовательский, но и практический интерес. В процессе профессиональной подготовки у студентов формируется профессиональная идентичность, которая находится в тесной связи с гендерной идентичностью.

В психологии различают два понятия — «пол» и «гендер». Понятие «пол» характеризует биологическую сущность человека, определяя его принадлежность к группе мужчин или женщин. В понятии «гендер» отражаются социально-психологические характеристики человека с точки зрения «маскулинности» (мужественности) или «фемининности» (женственности), которые связаны с полом, но формируются в процессе социализации, во взаимодействии с другими людьми, в процессе овладения различными видами

деятельности, в том числе и профессиональными. Если у одного и того же индивида присутствуют и маскулинные, и фемининные характеристики, то имеет место так называемая «андрогиния» (греч. андро — «мужской», гин — «женский») [2, с. 56]. По мнению И. В. Костиковой, «сочетание в результате социализации смешанных андрогинных черт способствует более успешному усвоению гендерной идентичности» [4, с. 122].

Цель проведенного нами исследования заключалась в выявлении у студентов педагогического вуза гендерных особенностей ценностных ориентаций, отражающихся в особенностях взаимосвязи между социально-психологическими установками, ценностными карьерными и смысложизненными ориентациями у юношей и девушек.

Исследование проводилось в 2018 году в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил). В тестировании приняли участие студенты 3 курса направления подготовки Педагогическое образование. Общее количество участников опроса составило 170 человек, из них 33 юноши (19,5%) и 137 девушек (80,5%) в возрасте 19–23 лет. Тестирование студентов проводилось с помощью трех методик: «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина), «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), «Якоря карьеры» (автор Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова).

Для выявления особенностей ценностных ориентаций юношей и девушек общая выборка была разделена на две группы по гендерному признаку. Для обработки количественных данных был применен многомерный статистический метод — факторный анализ, а именно эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент (Principal Component Analysis). Обработка данных проводилась с помощью пакета IBM SPSS Statistics 19.

В обеих выборочных группах было извлечено по семь факторов с собственными значениями больше единицы, совокупно описывающих 79,19% дисперсии данных в группе юношей и 69,74% дисперсии данных в группе девушек. Далее факторы подверглись вращению по методу Варимакс (Varimax with Kaiser Normalization). Качественный анализ выявленных факторов системы ценностных ориентаций юношей и девушек проводился на основе матрицы повернутых компонент. Полученные значения обеих выборок были объединены в одну таблицу (см. табл.).

Таблица

Результаты факторного анализа на основе матриц повернутых компонент

Компоненты системы ценностных ориентаций	Показатели факторной нагрузки компонентов системы ценностных ориентаций	
	юноши	девушки
Фактор 1	Социальная зрелость личности	Социальная зрелость личности
Осмысленность жизни	,965	,913
Цели в жизни	,805	,879
Процесс жизни	,904	,891
Результативность жизни	,900	,896
Локус контроля-Я	,884	,848
Локус контроля-жизнь	,856	,861
Результат	,481	,411
Процесс	-,427	
Предпринимательство	,463	
Фактор 2	Гендерная и социальная идентичность	Социальная и гендерная идентичность с признаками андрогинии
Эгоизм	,812	
Альтруизм	-,754	
Деньги	,726	
Предпринимательство	,411	,788
Стабильность места жительства	-,410	
Автономия		,714
Менеджмент		,674
Вызов		,615
Интеграция стилей жизни		,458
Фактор 3	Профессионально-управленческая и гендерная идентичность	Традиционная гендерная и социальная идентичность
Менеджмент	,870	
Власть	,708	
Вызов	,658	
Предпринимательство	,569	
Стабильность работы		,743
Стабильность места жительства		,696
Интеграция стилей жизни		,597
Фактор 4	Профессиональная идентичность как компетентность	Несформированная гендерная и профессиональная идентичность
Профессиональная компетентность	,819	

Служение	,602	
Результат	-,538	
Интеграция стилей жизни	,485	
Альтруизм		,852
Эгоизм		-,732
Процесс		,427
Фактор 5	Профессиональная и гендерная идентичность с установкой на труд	Несформированная профессиональная идентичность
Служение	,540	
Труд	,840	
Процесс	,654	
Власть		,767
Деньги		,682
Профессиональная компетентность		– ,428

Примечание: Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

Вращение сошлось за 11 итераций (наблюдения, для которых пол = мужской).

Вращение сошлось за 9 итераций (наблюдения, для которых пол = женский).

В данной статье представлен анализ первых пяти факторов, представляющих исследовательский интерес.

Первый фактор в группах юношей и девушек, имеющий наибольший вес и высокую информативность, характеризуется большой схожестью обеих выборочных совокупностей. Данный фактор можно интерпретировать как отражающий «социальную зрелость личности», проявляющуюся в осмысленном отношении студентов к жизни в целом и к любому виду деятельности в частности (юноши — доля дисперсии 27,6%, девушки — доля дисперсии 26,2%). Максимальную факторную нагрузку в обеих выборочных группах несут показатели: «Осмысленность жизни» (0,965 — юноши и 0,913 — девушки), «Процесс жизни» (0,904 и 0,891), «Результативность жизни» (0,900 и 0,896), «Цели в жизни» (0,805 и 0,879), «Локус контроля – Я» (0,884 и 0,848), «Локус контроля – жизнь» (0,856 и 0,861). Также в обеих группах в первый фактор входит социально-психологическая установка «результат» (0,481 и 0,411). В целом большинство показателей первого фактора у юношей и девушек характеризуют систему жизненных ценностей человека, его отношение к миру, к жизни, к другим людям и к самому себе, которые взаимосвязаны с социально-психологической установкой на «результат». Такие люди смысл жизни связывают с достижением результата в своей деятельности вопреки всему — суете, помехам, неудачам.

Несмотря на выделение фактора, по содержанию схожего для обеих выборочных совокупностей, есть ряд различий, которые позволяют говорить о гендерных особенностях в системе смысловых ценностей, ориентаций и установок у девушек и юношей. Одно из различий заключается в том, что у девушек положительный полюс данного фактора определяется только положительными полюсами перечисленных переменных. В свою очередь, в группе юношей положительный полюс данного фактора определяется как положительными полюсами этих же переменных, так и отрицательным полюсом переменной «установка на процесс» (-0,427).

Еще одним различием в данном факторе является наличие переменной «предпринимательство» (0,463) в группе юношей. Это может свидетельствовать о том, что в ситуации стремления к достижению результата юноши в меньшей степени, чем девушки, ориентированы на эмоциональное отношение к процессу деятельности. Другими словами, ради достижения желаемого результата, юноши готовы преодолеть такие «препятствия», как отсутствие интереса к содержанию деятельности и эмоциональной вовлеченности. Данный подход к достижению желаемого результата, на наш взгляд, отличается большей рациональностью и реалистичностью юношей, что соответствует традиционному представлению о мужской идентичности. Также следует отметить, что для юношей в отличие от девушек одним из условий достижения результата, придающего смысл жизни, часто является возможность создавать что-то новое (организации, товары, услуги пр.), что будет адекватно затраченным ими усилиям. Другими словами, воплощение в жизнь какой-либо идеи и достижение желаемого результата (даже при отсутствии интереса к процессу деятельности) является тем, что позволит молодым людям достичь субъективного благополучия как главного показателя осмысленности жизни.

Второй фактор в выделенной структуре измеренных признаков имеет информативность в группе юношей – 13,22%, в группе девушек – 10,88%. При этом являясь вторыми в структуре ценностных установок по значимости, данные факторы различны по своему содержанию. Так в выборке юношей положительные значения данного фактора определяются положительными полюсами переменных «эгоизм» (0,812), «деньги» (0,726), «предпринимательство» (0,411), а также отрицательным полюсом переменных «альтруизм» (- 0,754) и «стабильность места жительства» (- 0,410). Возможно, приоритет материальных ценностей в системе ценностных ориентаций юношей обусловлен их гендерной социальной ролью, осознанием необходимости обеспечить в будущем достойный уровень материального благосостояния членам своей семьи. В этом смысле деньги как средство для увеличения своего благосостояния могут быть ведущей ценностью для юношей. Установка на «эгоизм», с одной стороны, может свидетельствовать о сосредоточенности на своих личных интересах, с другой, показывает, что человек при принятии решений старается серьезно учитывать то, как их последствия отразятся на нем лично. Этот факт указывает на готовность юношей брать на себя ответственность за принятие решений. В представлении юношей достижение материального благосостояния возможно при условии создания собственного бизнеса, организации своего дела, воплощения в жизнь идеи, всецело принадлежащей только им. Для достижения таких жизненных целей они готовы к переезду на новое место жительства, чтобы получить повышение или новую работу. Второй фактор в системе ценностных ориентаций юношей можно назвать «гендерная и социальная идентичность».

У девушек во второй фактор входят только ценностные карьерные ориентации. Высокая факторная нагрузка карьерных ориентаций «предпринимательство» (0,788), «автономия» (0,714), «менеджмент» (0,674), «вызов» (0,615) свидетельствует о стремлении студенток организовать свое дело, иметь возможность работать самостоятельно, управлять людьми, проектами, бизнес-процессами и т. п., преодолевать непреодолимые препятствия. При этом для девушек имеет значение сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой («интеграция стилей жизни», 0,458). Такое сочетание карьерных ориентаций в полной мере соответствует представлениям девушек о женской идентичности в современных условиях, когда «хранительнице домашнего очага» приходится совмещать мужские и женские социальные роли: женщины-руководителя, бизнес-леди и хозяйки в доме. Второй фактор в системе ценностных ориентаций девушек можно назвать «социальная и гендерная идентичность с признаками андрогинии».

Анализ компонентов, входящих в третий фактор у юношей (9,99% дисперсии), указывает на наличие положительной корреляции между социально-психологической установкой на «власть» (0,708) и ценностными карьерными ориентациями «менеджмент» (0,870), «вызов» (0,658), «предпринимательство» (0,569). Следовательно, в представлении юношей стремление чувствовать контроль над другими людьми может быть реализовано в профессиональной карьере руководителя, управленца, для которого успехом является преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем или создание своего дела, своей организации. Третий фактор в системе ценностных ориентаций юношей можно назвать «профессионально-управленческая и гендерная идентичность».

У девушек третий фактор (информативность 9,84) составляют одни ценностные карьерные ориентации: «стабильность работы» (0,743), «стабильность места жительства» (0,696), «интеграция стилей жизни» (0,597). Содержание данного фактора позволяет нам говорить об ориентации девушек на их традиционную социальную гендерную роль. Сочетание этих карьерных ориентаций, по нашему мнению, в наибольшей степени соответствует женской гендерной идентичности, а также традиционно «женской» профессии педагога, которую можно охарактеризовать как стабильную, надежную работу на длительное время, в своем городе, позволяющую сохранить гармонию между сложившейся личной жизнью и карьерой. С другой стороны, потребность в уверенности в завтрашнем дне и гармонии между личной и профессиональной жизнью не позволяют девушкам совершать выборы, где главным должно стать что-то одно: карьера или семья. Возможно, девушки неосознанно стараются избежать этого выбора. Данный фактор можно обозначить как «традиционная гендерная и социальная идентичность».

Существенные различия в системе ценностных ориентаций юношей и девушек наблюдаются при интерпретации компонентов четвертого фактора. У юношей (9,56% дисперсии) наибольшую факторную нагрузку имеют ценностные карьерные ориентации «профессиональная компетентность» (0,819), «служение» (0,602), «интеграция стилей жизни» (0,485), которые отрицательно коррелируют с установкой на «результат» (-0,538). Доминирующими ценностями в сознании молодых людей является стремление быть профессионалом, мастером в своем деле, воплощать в работе свои идеалы, ценности, при этом важно сохранить гармонию между сложившейся личной жизнью и карьерой. Можно заметить, что для юношей, как и для девушек, ценности семьи и работы (профессии) равнозначны. В то же время, приоритетной является ценность профессионализма, выражено стремление стать профессионально компетентным специалистом. Четвертый фактор в системе ценностных ориентаций юношей можно назвать «профессиональная идентичность как компетентность».

У девушек (7,12% дисперсии) содержание четвертого фактора составляют две социально-психологические установки — «альтруизм» (0,852) и «процесс» (0,427). Обе установки в сознании человека имеют как положительное, так и отрицательное значение. Установка на «альтруизм» характеризует человека как готового действовать, прежде всего, на пользу другим людям, но часто это происходит в ущерб себе и делу. Установка на «процесс» отражает неосознаваемое стремление человека заниматься интересным делом. В то же время человек, ориентированный на процесс, относительно мало задумывается над достижением цели, а если процесс стал ему неинтересен, он может забросить данное занятие, не задумываясь о последствиях. Отсутствие взаимосвязей с ценностными карьерными ориентациями свидетельствует о кризисе профессионального самоопределения. Четвертый фактор в системе ценностных ориентаций девушек можно назвать «несформированная гендерная и профессиональная идентичность».

В пятом факторе у юношей (7,61% дисперсии) наибольшую нагрузку имеют социально-психологические установки на «труд» (0,840) и «процесс» (0,654), имеющие взаимосвязь с карьерной ориентацией «служение» (0,540). В психологическом плане установка на «труд», приносящий радость, удовольствие, вызывающий интерес, помогает человеку реализовать свои карьерные устремления, связанные с воплощением в работе своих идеалов и ценностей. Можно считать, что профессия педагога соответствует имеющейся у юношей системе ценностей, а также их гендерной идентичности «мужчины-труженика». Пятый фактор в системе ценностных ориентаций юношей можно назвать «профессиональная и гендерная идентичность с установкой на труд».

У девушек (6,05% дисперсии) пятый фактор составляют социально-психологические установки на «власть» (0,767) и «деньги» (0,682), которые отрицательно коррелируют с карьерной ориентацией «профессиональная компетентность» (-0,428). Пятый фактор в системе ценностных ориентаций девушек можно назвать «несформированная профессиональная идентичность».

Выводы. Таким образом, анализ факторной структуры системы ценностных ориентаций студентов педагогического вуза позволяет говорить о структурной схожести смысловых ценностей 27,6% юношей и 26,2% девушек, что может быть обусловлено также их возрастными особенностями. Кроме того, юноши и девушки в своей деятельности (в том числе в профессиональной) ориентированы на результат, достижение которого позволяет им повысить уровень осмысленности жизни.

При этом в выборочных совокупностях юношей и девушек прослеживается гендерный аспект и влияние соответствующих социально-психологических установок на выбор ценностных карьерных ориентаций. Качественный анализ результатов всех пяти факторов показал, что у юношей в большей степени выражена традиционная мужская гендерная идентичность, что проявляется в установках «власть», «эгоизм», «деньги», «труд» и разных вариантах карьерных ориентаций, связанных с управленческой деятельностью, стремлением стать профессионалом в выбранной сфере. У части девушек проявляется традиционная женская гендерная идентичность (фактор 3), связанная с ценностями стабильности работы и места жительства, сохранением гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой.

Результаты исследования показали, что в процессе социализации как юноши, так и девушки приобретают смешанные андрогинные черты. У юношей они проявляются в меньшей степени (фактор 3). У девушек андрогиния ярко выражается в стремлении выполнять мужские и женские социальные роли (фактор 2). Особого внимания заслуживает факт «несформированности гендерной и профессиональной идентичности» у части девушек. В одном случае имеет место некоторая инфантильность, неумение защитить свои интересы (фактор 4), в другом — властолюбие и корысть (фактор 5) при отсутствии значимых ценностных карьерных ориентаций.

Полученные результаты обозначили круг новых проблем и требуют дополнительных исследований гендерных различий в ценностных ориентациях юношей и девушек.

Литература:

1. Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
2. Глухова В.Ф. Гендерные различия в ценностных ориентациях молодежи // Омский научный вестник. 2006. № 3 (26). С. 56-59.
3. Зауторова Э.В. Ценностные ориентации личности как междисциплинарная категория // Современные исследования социальных проблем. 2010. №4 (04). С. 62-70.
4. Костикова И.В. Введение в тендерные исследования: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 2005. 255 с.
5. Рудакова О.В. Жизненные стратегии современного российского студенчества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. 24 с.
6. Тарасевич И.В. Ценностные ориентации современного студенчества // Образование и наука. 2012. № 2 (91). С. 60-67.

Психология

УДК 159.99

студентка 2 курса направление – психолого-педагогическое образование Сластихина Оксана Александровна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 4 курса направление – психолого-педагогическое образование Желонкина Юлия Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 4 курса направление – психолого-педагогическое образование Южакова Ирина Олеговна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие буллинга в школьной среде. Выделены типы школьников при травле. Описаны методы и приемы профилактики буллинга в школьной среде, такие как: тренинги, направленные на консолидацию коллектива, на развитие коммуникативных навыков и навыков бесконфликтного общения и др.

Ключевые слова: буллинг; школьная среда; школьник; травля; школьное насилие; агрессивное поведение; жертва; обидчик; тренинг.

Annotation. This article reveals the concept of bullying in the school environment. The types of students in bullying. Methods and techniques of bullying prevention in the school environment are described, such as: trainings aimed at the consolidation of the team, the development of communication skills and conflict-free communication skills, etc.

Keywords: bullying; school environment; student; bullying; school violence; aggressive behavior; victim; abuser; training.

Выполнено при поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности»

Введение. В настоящее время проблема буллинга как проявления агрессии в образовательной сфере становится все более значимой. Условия современного общества способствуют образованию и развитию жестокости и насилия в отношениях между людьми. Школьная травля отличается от таких понятий как «конфликт» и «принуждение», поскольку определяется как объективно существующие на протяжении достаточно длительного времени, регулярные (например, несколько раз в неделю) издевательства над обучающимся с целью отделения и запугивания школьника.

Изложение основного материала статьи. Охарактеризуем содержания понятия «буллинг». Классическим считается определение, предложенное норвежским ученым Д. Олвеусом: «Ученик подвергается буллингу или является жертвой, когда он или она становится целью неоднократных и периодических негативных действий со стороны одного или нескольких учеников» [19]. С точки зрения Анога: «Буллинг – это форма насилия, которая имеет место в школе. Исследуя ситуацию буллинга в школьной среде, автор пришел к выводу, что буллинг - поддающиеся наблюдению действия, имеющие место в общении между детьми в школе, которые являются причиной появления чувств обиды или стресса [15]. Обобщая точки зрения зарубежных авторов, можно сделать вывод о том, что буллинг – проблема не из легких. Это социальное поведение, проявляющееся в устойчивых группах, которое основано на переменных,

такие как: конкуренция, власть и статус. Буллинг включает в себя несоответствие власти и силы, что приводит жертву в состояние, в котором она не способна результативно защищаться от отрицательных влияний. Чтобы точнее описать процесс буллинга, следует обратить внимание на его структуру, которую отметил Anderson C.A.:

1. «Обидчики».

Как утверждает D. Olweus, «обидчиков» можно охарактеризовать как индивидов с высоким потенциалом общей агрессивности и озлобленности. В исследованиях таких авторов, как Kwak, Lee и Straub, доказывается: обидчики обладают завышенной самооценкой [5], также у них наблюдается сильная потребность в доминировании над другими людьми, ведь они издеваются не только над «жертвами», но над близкими людьми, учителями и др.

2. «Жертвы».

Буллинг – это длительный процесс, и в это время «жертва» находится в состоянии тревожности и страха. Жертва отличается замкнутостью, чувствительностью, отчуждением, склонностью уклоняться от конфликтов, различными проявлениями психосоматических симптомов, слабостью, повышенным уровнем тревожности, неконструктивной стратегией овладения сложных ситуаций и неуверенностью в себе. У них развиваются различные проблемы, связанные с общением, а также снижена учебная мотивация [6].

3. «Свидетели».

К свидетелям относятся те, кто не принимает непосредственного содействия в травле. Однако присутствие их рядом во время издевательств может приводить к развитию у свидетелей чувства собственного бессилия и к снижению самооценки. Следовательно, от буллинга страдает не только жертва, но и окружающие, которые не смогли дать отпор обидчику [11].

Буллинг многообразно проявляется в среде школьников. Существует множество анкет, диагностических методик и опросников, позволяющих обнаружить, как именно проявляется буллинг в школьной среде среди одноклассников. Так, немецким исследователем Х. Каспером был разработан опросник «Smob», который переведён в некоторых странах, среди которых Россия (С.В. Кривцовой и её коллегами) [9, 18]. Опросник Х. Каспера содержит пять значимых для школьника ценностей содействия, на которые происходит посягательство в процессе школьной травли. Среди этих ценностей выделяется:

- социальный статус;
- возможность коммуникации и самовыражения;
- потребность в социальных связях и стремлении быть среди других людей;
- житейские ситуации в школе и качество школьной жизни;
- физическая и имущественная неприкосновенность. Все или часть этих ценностей в ситуации буллинга подвергаются обвинениям и оскорблениям [4].

Считается, что среди детей 11-13 лет распространено проявление данного поведения, это связано с тем, что младший подросток характеризуется часто противоречивыми стремлениями к независимости в сочетании с одновременным ожиданием социальной поддержки и принятия. Также для этого возраста характерны неоднократные конфликты с родителями и со сверстниками, несмотря на доверительные и близкие отношения между ними. Многие исследователи регистрируют, что в данном возрасте дети получают гораздо меньше поддержки со стороны окружающих, они считают, что близкие принимают гораздо меньшее участие в их жизни. В этом возрасте весьма значимым становится фактор «трансляции агрессии» из значимых малых социальных групп, таких как семья и дружеская компания. Насилие, которое фиксирует школьник в референтных группах, абсолютно может стать причиной «переноса» агрессивных действий в школьную среду [4, 10, 21, 22]. С возрастом сила и частота случаев насилия над сверстниками в школах понижается.

Отмечают четыре особенности буллинга в учебном заведении:

- агрессивность и негативная направленность поступков;
- совершается в отношениях, где стороны конфликта обладают разными правами;
- заранее обдуманные насильственных действий;
- регулярность [2].

Н.А. Ларченко указывает такие причины появления буллинга как:

- неадекватная заниженная самооценка;
- повышенная импульсивность;
- низкий уровень воспитания ребенка;
- равнодушные или гиперопека со стороны родителей;
- низкий социально-экономический статус семьи;
- внутрисемейные конфликты;
- негативные суждения по поводу происхождения и внешности ученика;
- злоупотребление наркотиками, алкоголем, компьютерными играми;
- унижения ученика, который не успевает / преуспевает в учебе;
- склонность к мазохизму или садизму;
- семейное и сексуальное насилие [8].

В связи с этим, работа по предупреждению школьного насилия среди несовершеннолетних является приоритетной в деятельности социального педагога.

Необходимо подчеркнуть, что существуют признаки буллинга, которые выделили следующие ученые: Lee C., Anderson C.A., Dussich J.P., Maekoya C., Salmivalli C., Nieminen N., Olweus D., Roland E.:

1. Неоднократность и/или периодичность. Предполагается, что обидчик способен навредить своей жертве не единожды, а также причинять вред не только в настоящем, но в будущем [19].

2. Умысел. Обидчик стремится обидеть, расстроить, унижить жертву или иначе ей навредить. В этом случае буллер осознает, что его действия негативно скажутся на жертве. Очень часто инициаторы буллинга унижают других, тем самым повышая свой статус в группе ровесников.

3. Нанесение вреда. Главная цель обидчиков – это причинение психического [11] или физического [17] вреда жертве, а также ее здоровью, эмоциональному состоянию, благополучию. Школьник, который подвергся насилию, итак склонен к тревожности и самообвинению, а травля становится подтверждением слабости, низкой самооценки, депрессии и других проблем.

4. Злоупотребление силой. Обидчик использует свое превосходство для того, чтобы причинить вред жертве [24]. Давление обидчика может быть основано на физическом преимуществе, поле, национальности, уверенности в себе, возрасте, расе, финансовом состоянии или уровне образования [21, 23].

Стоит отметить, что существуют первичные и вторичные признаки того, что ребенок стал жертвой буллинга. Селифанова А.И., Мартиросян Л.А., Захарова О.В., Абдулина Е.К. выделяют следующие признаки буллинга:

- школьник возвращается домой из школы с порванной одеждой, с порванными тетрадями и учебниками;
- у школьника есть следы - синяки, порезы, шрамы, или рваная одежда - которые не связаны с игрой, случайным падением и т.п.) [13].

Вторичными признаками являются:

- нет ни одного друга, с которым можно провести время;
- никогда не приводит домой (после школы) одноклассников или других ровесников или очень редко проводит время в гостях у одноклассников или в местах, где они играют/проводят время;
- не хочет или боится идти в школу;
- по утрам перед школой нет аппетита, частые жалобы на головные боли и боли в желудке;
- часто выглядит расстроенным, несчастным, депрессивным;
- замечаются поведенческие изменения: раздражительность и вспышки гнева;
- у школьника ухудшилась успеваемость, так как потерял интерес к школьным предметам/занятиям;
- школьника никогда не приглашают на праздники, или он сам не хочет никого приглашать и устраивать праздник (потому что считает, что никто не захочет прийти);
- идет в школу и из школы неудобным и длинным путем;
- жалуется на плохие сны, беспокойно спит и часто плачет во сне;
- часто меняется настроение;
- требует или крадет деньги у родителей (чтобы выполнить требования «аггессоров») [13].

Наличие жертв, над которыми издеваются более сильные школьники, негативно влияет на психологическую атмосферу в школьном коллективе. Насмешки, травля, унижение, издевательства над изгоями происходят на глазах у остальных детей, что ведет к появлению жестокости, агрессивности у одних детей, к страху и депрессии у других. Издевательства не оставляют равнодушным никого: одна часть детей идет по следам преследователей, боясь оказаться в роли жертвы, а другая часть детей постоянно находится под давлением, наблюдая, как унижают их одноклассников или сверстников. В данной ситуации также страдает педагог, не в силах разрешить данную проблему в одиночку; даже если он не будет позволять издеваться над изгоем на своем уроке, буллы отыграются над жертвой во время перемены, на уроках менее принципиальных педагогов или после школы. Больше всех страдают жертвы детского насилия, которым обязательно должна быть оказана психолого-педагогическая помощь.

Мероприятия по профилактике буллинга среди школьников, начинаются с первых дней. Сущность данных событий заключается в устранении основных, а также второстепенных факторов появления остроконфликтных ситуаций и разнообразных форм насилия, в том числе буллинга в школьном коллективе. В настоящее время в системе образования освоено несколько моделей профилактики девиантного поведения: психолого-педагогическая, социально-педагогическая, социальная и медико-психологическая модели [12].

Психолого-педагогическая модель создается по следующему принципу: наиболее важным субъектом профилактического влияния в работе с детьми является образовательное учреждение, профилактика ведется посредством специально подготовленных образовательных программ, которая направлена на организацию групповых форм внеклассной и внешкольной деятельности школьников и их родителей. Такая модель включает в себя проведение индивидуальных, семейных и групповых консультаций, а также психокоррекцию детей из «группы риска» и психологическую помощь педагогам.

Социально-педагогическая модель подразумевает организацию образовательных учреждений разных типов с возрастанием коррекционного воздействия. Фундаментальная учебная и воспитательная деятельность школы включает элементы коррекционного воздействия.

Социальная модель включает в себя создание общественных организаций, которые ведут профилактическую работу среди школьников. Формирование у школьников нравственных ценностей и добровольного поведения – это цель данной модели.

Медико-психологическая модель представляет собой организацию медицинских служб в образовательных учреждениях на плановой основе для проведения профилактики раннего девиантного поведения.

Кроме деления всех профилактических мероприятий на модели выделяют два этапа в зависимости от целевых групп воздействия:

- первичная профилактика - комплекс мер, направленных на всех учащихся, а также их родителей с целью формирования духовно-нравственных ценностей и добровольного поведения, а также обеспечения нормативного развития личности;
- вторичная профилактика подразумевает системную работу с детьми из «группы риска» по буллингу. Целью вторичной профилактики является социальная адаптация детей и их реабилитация. В этом случае в задачи образовательного учреждения включается определение типов «группы риска», наиболее актуальных для данного учреждения, и планирование работы именно в этом направлении воздействия [12].

Мероприятия по профилактике буллинга обхватывают разного рода формы:

- развитие коммуникативных умений и навыков устойчивости, бесконфликтного общения, волевых качеств, эмоционального интеллекта, и др.;
- тематические беседы;
- совместные выезды на природу, музеи, театр, в кино, и др.;
- классные часы;
- родительские собрания;
- дискуссионный клуб;
- диспуты;
- сказочный тренинг;
- волонтерский проект;
- психологические тренинги по сплочению коллектива;

- сказкотерапия;
- игротерапия;
- семинары.

Также педагогические сотрудники в своей работе придерживаются следующих принципов метода конгруэнтной коммуникации Х. Джайнотта:

- сравнение суворовцев не друг с другом, а с самими собой вчера-сегодня-завтра;
- поддержание позитивного образа «Я»;
- обсуждение ситуаций, поступков и их последствий без негативной оценки личности обучающихся;
- поощрение, стимулирование и подкрепление самостоятельности и инициативы воспитанников [14].

Грубой ошибкой станет в этом случае то, что ребенок станет скрывать случаи школьного насилия и ждать, до тех пор пока ситуация самостоятельно наладится. Тот или иной школьник беспомощен перед буллингом и рискует приобрести серьезные психологические травмы. В связи с этим в большей степени ответственность лежит на плечах родителей. Взрослые при столкновении с такого рода ситуацией, должны отреагировать с интересом. Мероприятие по профилактике должно быть спокойно и выдержано, с отсутствием психологического и физического давления.

Результатом данной работы должны стать оптимизация межличностных взаимоотношений школьников, сокращение воздействия внешних и внутренних факторов возникновения и распространения буллинга.

Выводы. Таким образом, буллинг – это продолжительное физическое или психологическое принуждение, осуществляемое одним человеком или группой и нацеленное против человека, который не в состоянии защититься в физической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению. Буллинг ярко наблюдается среди школьников и требует пристального внимания со стороны психологов и педагогов. Стоит отметить о том, что деятельность по профилактике буллинга среди школьников должна быть ориентирована на воспитание ценностного отношения школьников к своей жизни и здоровью, создание воспитывающей атмосферы в образовательном учреждении с целью содействия успешной социализации каждого ребёнка как субъекта деятельности в обществе.

Литература:

1. Ачитаева И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2010. 25 с.
2. Бязирова А.Т., Гадзиев А.А. Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 105-111.
3. Волкова И.В. Характеристика подросткового буллинга и его определение. Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 26.
4. Гришина Т.Г. Исследование буллинга среди школьников: обзор зарубежных исследований. Современная прикладная психология: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 т. / под ред. Т.Н. Мельникова, Н.Т. Колесник. Т. 2. М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 14-17.
5. Джимерсон С.Р. и др. Справочник по вопросам школьного насилия и школьной безопасности: международное исследование и практика. Нью-Йорк, 2012.
6. Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? Современная зарубежная психология, 2015. т. 4. № 4. С. 5-10.
7. Корзун С.А., Страпко О.В. Буллинг как форма проявления агрессии в подростковом возрасте. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11. № 8. С. 107-111.
8. Костенко Е.С., Бакунович С.Ю. Психологические предпосылки буллинга. Лучшая студенческая статья 2017. 2017. С. 283-285
9. Кривцова С.В., Белевич А.А., Шапкина А.Н. Школьный буллинг: об опыте исследований распространённости буллинга в школах Германии, Австрии, России. Образовательная политика. 2016. Т. 3. № 73. С. 2-25.
10. Нестерова А.А. Психологические особенности детей, склонных к виктимности в ситуации школьной травли. Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2015. № 5. С. 277-285.
11. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. ТГПУ. № 6 (18). С. 151-154.
12. Психолого-педагогические и социальные модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. С. 5-86.
13. Селифанова А.И., Мартыросян Л.А., Захарова О.В., Абдулина Е.К. Буллинг в подростковой среде. В сборнике: Перспективы развития науки и образования сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. 2017. С. 104-105.
14. Шалагинова К.С. Игры и упражнения для профилактики буллинга в подростковом возрасте. Справочник педагога-психолога. Школа. – 2016, №12. С. 56-66.
15. Anderson C.A., Bushman B.J. «Human Aggression». Annual Review of Psychology. 2002.
16. Arora C. M.J. Measuring bullying with the life in School checklist Patoral Care in Education. 1994.
17. Dussich J.P., Maekoya C. «Physical child harm and bullying-related behaviors: A comparative study in Japan, South Africa, and the United States. International journal of offender therapy and comparative criminology, 2007.
18. Kasper H., Heinzelmann-Arnold I. Schülermobbing – tun wir was dagegen! Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe. Klasse 5-13. Lichtenau: AOL-Verlag, 2010. 48 p.
19. Lee C. Exploring Teacher's Definitions of Bullying Emotional and Behavioural Difficulties, 2006.
20. Olweus D. Bullying at school : what we know and what we can do. -Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
21. Olweus D. Bullying in schools what we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwell, 1993. 140 p.
22. Pecjak S., Pirc T. Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective. Studia psychologica. 2017. Vol. 59 (1). P. 22-33.
23. Roland E. Bullying: the Skandinavian research tradition. B Bullying in schools, creator: Lane D.A. Tattum D.P., Stroke-on-Tent: Trentham, 1989.

24. Salmivalli C., Nieminen N. Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive behavior*. 2002.
25. Schneder S.K., O'Donnell L., Stueve L., Coulter R.W. «Cyberbullying, school bullying and psychological distress: a regional census of high school students». *American journal of public health*. 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулкаюмова Г. И.	КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	4
Абубакаров М. В. Бейбалаева Д. К. Джангаров А. И.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ	7
Алтынова Н. В. Таланцева В. К.	О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	9
Алшувайли Х. Х. Кудрявцев М. Д. Панов Е. В. Лепилина Т. В. Горбатенко Т. Б.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ СУДЕЙ В РОССИИ И В ИРАКЕ С УЧЕТОМ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	13
Аметова Э. К.	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЛОЛОГОВ	19
Аракелян Г. Л. Слободчикова Т. А. Павлова В. И.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	21
Архипова А. И. Золотарев Р. И. Пичкуренок Е. А.	ВИРТУАЛЬНЫЙ КЛАСТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННАЯ СИСТЕМА	23
Асхадуллина Н. Н. Каракеян Э. С.	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОВЫШЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	26
Афонькина Ю. А. Кузьмичева Т. В.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ	30
Ахмадова З. М.	ЭТНИЧЕСКОЕ МНОГООБРАЗИЕ И БОГАТЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ НАХСКИХ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА	34
Ахметшина И. А.	КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	37
Бахлова Н. А.	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ - ДИЗАЙНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	40
Бахлова Н. А.	К ВОПРОСУ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКУМА ПО ПРОФИОРИЕНТАЦИИ	43
Белякова Е. Г. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Быков С. А.	ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА	46
Биджиев Д. У.	О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	51
Бузинская Я. М.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	54

Васильева А. А.	РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	56
Везетиу Е. В.	ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА СРЕДНЕГО ЗВЕНА	59
Гадзина Е. В.	МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	62
Газизова Т. В. Лукин Ю. Л.	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ФИЗКУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	65
Галустов А. Р. Зеленко Г. Н. Зеленко Н. В.	ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМ ПРОИЗВОДСТВЕ	69
Горюнова Л. В. Тимченко Е. С. Корнеева Т. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ	71
Дахунова Ф. К.	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА	75
Дедюкина М. И. Тимофеева А. Д.	ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ КРАЕМ	77
Дельвиг Н. А. Иванова В. Н. Петрунина Ю. В.	РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИМИ ЛИНГВИСТАМИ	80
Демидова А. П. Зиновьева В. Н.	ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И РЕБЕНКА-ЛОГОПАТА В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	83
Демидова А. П. Зиновьева В. Н.	АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	86
Донина И. А. Алексеева О. В.	СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	89
Донина И. А. Поломошнова С. А.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ	92
Дубовицкий И. Н. Дудаев Г. С.-Х.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	95
Дудаев Г. С.-Х.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	98
Евграфов И. Е. Шамгулина Г. Р. Боровик С. Г.	РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ	102
Евдокимова М. Г.	УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ТАДЖИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)	105
Ермолов М. В.	ВАЖНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	108

Жулина Е. В. Кузнецова Т. Н.	КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ	111
Жулина Е. В. Кузнецова Т. Н.	ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	114
Жулина Е. В. Рожкова Н. М.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	117
Завьялова Л. П. Мешкова И. В.	ЭССЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ФИЛОСОФИИ У СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	120
Зайцева С. А. Красильникова Л. В.	ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УРОКА ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	123
Иванов Н. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКТЕРСКОМУ МАСТЕРСТВУ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	126
Иванова В. Е. Андреева Л. Д.	СОЧИНЕНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ ПО МЕТОДУ «ИНТЕЛЛЕКТ КАРТЫ» ТОНИ БЬЮЗИНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА У ДОШКОЛЬНИКОВ	130
Исаев М. И.	ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ФАКТОР ЕГО ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	134
Камалова И. Ф. Фаршатова З. Ф.	ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	137
Карасова С. Я.	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСЬБЫ ПРОЩЕНИЯ	140
Касумова Г. А.	КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	142
Кирикович Т. Е. Клигман Т. И.	ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	145
Китикарь О. В. Мазур Е. А. Мазур В. В.	КЛАССИФИКАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	149
Киуру К. В. Попова Е. Е. Агапов А. И.	КОНЦЕПЦИЯ LONGLIFE LEARNING КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	152
Коваленко Н. В. Дьячков В. А.	РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	154
Колобова Л. В.	КОМПОНЕНТЫ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	158
Колокольникова З. У. Назранова К. А. Курдюкова В. И.	ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕТНЕГО ДОСУГА ДЕТЕЙ В РОССИИ В 1940-60-Е ГГ.	161
Кондрашова А. А.	СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	163
Копченова Е. Е. Куркина Т. С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ	167
Копытко В. Н.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ	170

Корчагина Т. А. Москалец Ю. В.	СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЖАРНОЙ ГРАМОТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ОБЛАСТИ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	172
Красноперова Н. А.	ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ЛЕСНОГО ДЕЛА К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	176
Круподерова Е. П. Круподерова К. Р. Кадиленко Н. С.	ИКТ-ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ	179
Кряжева Е. В. Виноградская М. Ю.	ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	182
Куршев А. Х.	ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	185
Кытманов А. А. Лазарева В. А.	РОЛЬ И МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ИНФОРМАЦИИ» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «КОМПЬЮТЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	188
Леонтьева Л. А.	МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	191
Магомедгаджиева Э. М.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО КОСТЮМА	194
Мазанюк Е. Ф.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	197
Мамалова Х. Э.	КУЛЬТУРА И БЫТ НАРОДОВ ЯВЛЯЮЩИХСЯ ПОТОМКАМИ НАХСКИХ ПЛЕМЕН	199
Маркова С. М. Котенко Е. Ф. Уракова Е. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	203
Масленникова Н. Н.	ПРОБЛЕМЫ СОВМЕСТНОГО И РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	205
Мелешкина М. С.	РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ	208
Монсеева М. Н. Фисунова Л. В.	ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СО СТУДЕНТАМИ В ОБЛАСТИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ. ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»	211
Мыхнюк М. И. Абитова Ш. Ю.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ТРУДА	213
Мыхнюк М. И. Мустафаева Л. Ф.	МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СИСТЕМЫ СПО	216

Неустроев Н. Д. Монастырева И. Э.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	221
Неустроев Н. Д. Неустроева А. Н.	МАЛОКОМПЛЕКТНАЯ ШКОЛА СЕВЕРА И АРКТИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	223
Никейцева О. Н.	ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	227
Новичков А. В.	УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАСКРЫВАЮЩИЕ ВНУТРЕННЮЮ СВОБОДУ	229
Олефир Л. Н.	О Тьюторском сопровождении повышения квалификации учителя в информационно- методическом центре	233
Османов М. М.	ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	236
Павицкая З. И. Айтуганова Ж. И. Винникова М. Н.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	239
Пархоменко М. М.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЕТОДИКИ МОНТЕССОРИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕКОГО СПЕКТРА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	241
Петрова С. Ф. Андросова М. И. Мохначевская Т. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	244
Петрова Л. Г. Мартиросян А. Г. Чжао Сяон	УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЛАГОЛОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙЦЕВ ВИДОВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА	247
Пичкуренок Е. А. Владимерец Е. А. Шмалько С. П.	ДИСТАНЦИОННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ В РУСЛЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ С КУРСОМ МАТЕМАТИКИ	250
Покровский А. Е. Борисова Е. Н.	РЕГЕНТСКОЕ ДЕЛО: РАБОТА БУДУЩЕГО ДИРИЖЕРА ПРАВОСЛАВНОГО ЦЕРКОВНОГО ХОРА НАД РЕПЕРТУАРОМ	256
Поштарук Д. А. Лисецкая И. А.	ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	261
Светличный Е. Г. Хенцинский Е. А. Светличная Н. И.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	263
Седых Т. В.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПО УГОЛОВНОМУ ПРОЦЕССУ	266
Устинова Л. Г. Султанова М. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С КОЛЛЕКТИВОМ СОТРУДНИКОВ ОВД	269

Ушницкая О. В. Жулина Е. В.	ПРОГРАММА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ СТЕРТОЙ ФОРМЫ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	272
Фалетрова О. М. Кузина З. И.	КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ	275
Федоскина М. Н. Фролова Н. А. Мишина О. С.	ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ ПО БИОЛОГИИ	278
Фирсова С. П. Гарифуллина Ф. З.	ГЛОБАЛЬНЫЙ ИНЖЕНЕР: ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	281
Фурьева Т. В. Корнев С. В.	САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	284
Цыплакова С. А. Быстрова Н. В. Захарова Н. А.	ОСОБЕННОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	288
Штерц О. М.	ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ И ДИАГНОСТИКИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ	291
ПСИХОЛОГИЯ		
Арзамиева Х. У. Верещагина М. В.	РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОПИНГ- СТРАТЕГИЙ ОСУЖДЕННЫХ В ПЕРИОД СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К МЕСТАМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	294
Балбашова В. А. Рыбакова Л. А.	ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	298
Басалаева Н. В. Захарова Т. В.	СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ	302
Басалаева Н. В. Захарова Т. В.	ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ К УСЛОВИЯМ ВУЗА	304
Гребенников Ю. Л.	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАЩИТНО- ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	307
Гущин А. М. Дьячков А. А. Карташов А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ РОСГВАРДИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	311
Егорова С. В. Семенова Л. Э.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН С РАЗНОЙ КАРЬЕРНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ	313
Жукова Т. В.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИЕЙ	317
Зверева И. И.	ВКЛАД ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)	320
Коданева М. С. Новоселова О. А.	ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МУЖЧИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА СЕКСУАЛЬНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ	324
Корлякова С. Г. Францева Е. Н.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	327
Кривошеева Е. Н. Луковцева В. Н.	СТЕРЕОТИПЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ	330

Кропачева М. Н.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	333
Кулеш Е. В.	ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С САМОУПРАВЛЕНИЕМ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ ПРИАМУРЬЯ	337
Лукьянов А. С. Фурсова Д. В.	СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	341
Лупенко Н. Н.	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В КОНФЛИКТЕ НА ЭТАПЕ МОЛОДОГО СУПРУЖЕСТВА	344
Лучинкина А. И. Зекерьяев Р. И.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ	346
Макарова О. А.	АДАПТИВНОСТЬ И АДАПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ОПЕРАТОРА ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА	351
Мешкова И. В. Лысуенко С. А.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	354
Сластихина О. А. Желонкина Ю. Н. Южакова И. О.	БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА	358

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 64. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 28.08.2019. Сдано в набор 02.09.2019. Дата выхода 25.09.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 43,01.
Тираж 500 экз. Цена свободная.