



12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 64
Часть IV



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 (4)

Сборник научных трудов

**Ялта
2019**

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. 4. – 326 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)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе анализа теоретических источников раскрыты особенности нарушений эмоциональной лексики, представлены результаты исследования уровня сформированности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: эмоция, эмоциональная лексика, нарушения эмоциональной лексики, формирование эмоциональной лексики, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of emotional vocabulary in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech. Based on the analysis of theoretical sources, the peculiarities of violations of emotional vocabulary are revealed, the results of the study of the level of formation of emotional vocabulary in children of preschool age with a general underdevelopment of speech are presented.

Keywords: emotion, emotional vocabulary, violations of emotional vocabulary, the formation of emotional vocabulary, general underdevelopment of speech.

Введение. Актуальной проблемой в системе задач по развитию речи детей дошкольного возраста является формирование эмоциональной лексики как важнейшего условия эмоционального развития и нравственного воспитания дошкольников. Именно в старшем дошкольном возрасте активнее всего развиваются эмоции и чувства, формируется отношение ребенка к моральным ценностям общества и к окружающим людям. Дети дошкольного возраста нередко сталкиваются с проблемами, связанными с пониманием и выражением своего эмоционального состояния, а для детей, имеющих речевые нарушения, данное обстоятельство является серьезным препятствием для успешной коммуникативной деятельности и в целом, их личностного развития.

Изложение основного материала статьи. Вопросы обогащения эмоциональной лексики изучаются как в педагогической, так и в психолингвистической литературе. Впервые же проблема обогащения речи детей дошкольного возраста эмоциональной лексикой была поднята еще в начале 80-х годов прошлого века. Усвоение эмоциональной лексики, рассматривалось учеными того времени как необходимое условие развития социально активной личности старшего дошкольника, тем самым подчеркивая важность усвоения данной лексики в единстве с нравственным воспитанием ребенка, совершенствованием его социальных контактов с социумом [8].

Особое место изучению эмоциональной лексики отводит в своих работах И.Ю. Кондратенко, где раскрывает ее как средство коммуникации между дошкольниками, субъективного, личностного отношения к тому либо иному предмету, к определенной ситуации, как способ выражения эмоциональных переживаний и личных чувств ребенка [3].

Среди разнообразных языковых функций, эмоциональная функция является средством выражения чувств, индивидуальных и социальных оценок, оказывает эмоциональное влияние на людей. Традиционно в состав эмоциональной лексики принято относить:

- слова, обозначающие чувства, которые переживает сам говорящий или другое лицо;
- слова – оценки, описывающие предмет, явление, вещь с положительной или отрицательной стороны всем лексическим составом;
- слова, в которых эмоциональное отношение к называемому предмету или явлению выражается грамматически, то есть специальными суффиксами.

Ж.В. Зигангирова, О.Н. Тверская указывают, что эмоциональное развитие ребенка является сложной задачей, в особенности детей с ОНР. Такие дети сталкиваются с большими трудностями. Часто они не могут найти подходящие слова для оформления высказывания [6]. С.В. Иванова отмечает, что на развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР значительное влияние оказывают имеющиеся у них недостатки речевого развития, дети с речевым дефектом редко являются инициаторами начала общения, в основном мало разговаривают со взрослыми и сверстниками, редко или совсем не сопровождают игровые ситуации яркими речевыми высказываниями и комментариями. Всё это указывает на серьезные проблемы социализации детей с ОНР, возникновение которых обусловлено неумением выражать свои эмоции, объяснить свои желания, сделать выбор и др. [2].

В результате проведенных исследований С.В. Дель и Д.В. Нечаева пришли к выводу, что дошкольники с ОНР в своей речи в основном используют стилистически нейтральные общеупотребительные слова, а эмоциональную лексику включают выборочно и фрагментарно. Авторы отмечают, что описывая свои эмоции, говорящий имеет дело с объектом, их причиной, внутренними переживаниями, их выражением в речи и поведении. Появление оценки эмоций сопровождается развитием «эмоциональной» лексики, которая распределяется по антонимическим парам без нейтрального состояния: хорошо-плохо, злой- добрый, сердится-радуется [1].

Таким образом, эмоциональная лексика у дошкольников с общим недоразвитием речи однообразна и бедна, характеризуется преобладанием прилагательных. В ней можно выделить ряд общеоценочных слов, которые используются чаще всего: веселый, добрый, хороший. Дошкольники с ОНР испытывают сложности при назывании качеств, которые отражают их самоотношение и самооценку. Ограниченность эмоциональной лексики связана с низкой речевой памятью детей с ОНР, с особенностями познавательной деятельности, несформированностью эмоционально-волевой сферы и несоответствующей дошкольному возрасту самооценкой. Словарь детей ограничивается рамками обиходно-бытовой тематики и является в качественном отношении неполноценным.

В формате заявленной проблемы нами было проведено исследование сформированности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В нем приняли участие 40 воспитанников ГБОУ «Школа №867» г. Москвы, из них 22 девочки и 18 мальчиков. Возраст детей 6-7 лет. Уровень речевого развития дошкольников был определен в соответствии с классификацией, предложенной Р.Е. Левиной и характеризуется наличием недоразвития следующих компонентов речи: лексико-грамматический, структурно-семантический и фонетико-фонематический [4]. Отбор участников экспериментальной группы осуществлялся в соответствии с логопедическим заключением об уровне речевого развития дошкольников.

При проведении констатирующего эксперимента, нами были определены критерии диагностики как перечень необходимых предпосылок к овладению эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, выделив при этом их качественные характеристики как показатели, опираясь на исследования таких авторов, как О.Н. Тверская [6] Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. [9]. К таким критериям мы отнесли следующие:

1. Дифференциация и правильная интерпретация эмоциональных состояний других людей (т.е. исследование пассивного словаря детей).

2. Широта диапазона переживаемых и понимаемых эмоций, глубина и интенсивность переживания, уровень передачи эмоционального состояния в речевой деятельности, лексический объем языка (т.е. исследование активного словаря).

Для проведения экспериментального исследования нами была выбрана диагностическая методика В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой и М.Н. Едаковой для обследования уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, позволяющий выявить актуальное состояние эмоциональной лексики каждого ребенка [5].

Диагностика уровня сформированности эмоциональной лексики включала в себя два блока заданий: первый блок - определение объема эмоциональной лексики (оценка импрессивной лексики); второй - исследование умения подбирать соответствующие ситуации эмоциональные лексемы, а также антонимы и синонимы к заданным словам (оценка уровня экспрессивной лексики).

Из результатов диагностики понимания смысла эмоции выявлено, что данное задание дошкольники с общим недоразвитием речи выполнили на довольно низком уровне: высокий уровень показали 3 (7,5%) испытуемых, уровень выше среднего 7 (17,5%) детей, средний уровень выявлен у 12 (30%) и низкий уровень у 18 (45%) детей. В ходе анализа результатов выполнения данного задания были выявлены следующие особенности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

1. Преобладание в активном эмоциональном словаре прилагательных над другими частями речи, в то время как эмоционально-оценочные глаголы и существительные дошкольники используют редко либо совсем не используют. Например, при объяснении слова «радость» более половины дошкольников отвечали односложно «радостный», к некоторым словам просто прибавляли частицу «не»: «удача» - «неудача».

2. Несформированность значений слов, относящихся к эмоциональной лексике (то есть объяснение слов не через реальные ситуации, а через подбор однокоренных слов, например, при вопросе «Что такое смелость» дети отвечали одним словом «смелый»).

В целом, импрессивная эмоциональная лексика у дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется бедностью, дети не знают значения многих слов, часто использовали лексические замены.

С заданием на умение соотнести значение эмоции и эмоциональное состояние дошкольники с ОНР справились на уровне ниже среднего: высокий уровень показали 2 (5%) дошкольников, уровень выше среднего - 6 (15%) детей, средний уровень выявлен у 17 (42,5%) дошкольников, низкий - у 15 (37,5%) испытуемых.

Как и в предыдущем задании, дети не знали значение некоторых слов, поэтому не могли соотнести их со свойством характера или с определенным предметом. В особенности вызвали затруднения слова: «надежный, мужественный, успешный, нужный». Большинству дошкольников было достаточно трудно отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл предлагаемых слов. Дети путались, заменяли названия признаков - названиями действий (капризный - заплакал); заменяли слова-чувства словами-оценками и наоборот (добрый - веселый, интересный - хороший, вредный - плохой).

Вследствие незнания значения слов, использовали лексические замены, то есть заменяли название одного состояния другим, ситуативно с ним связанным, например: капризный - «плачущий», «пожалелый». Некоторые слова заменяли по принципу фонетического сходства: нужный - «дружный». То есть, при соотнесении эмоционального состояния с проявлением характера, дошкольники с общим недоразвитием речи в основном использовали общеоценочные прилагательные (добрый, хороший, плохой).

Диагностика умения подбирать эмоциональные лексемы, соответствующие предложенной ситуации, а также навыка использования эмоциональной лексики в предложениях выявила следующие результаты: 4 дошкольника (10%) выполнили задание на высоком уровне, 5 (12,5%) испытуемых показали уровень выше среднего, 9 (22,5%) - средний уровень и 22 дошкольника (55%) показали низкий уровень. Большинству детей было достаточно сложно отобрать из представленных слов правильные, которые наиболее точно выражали бы смысл высказывания. Часто использовались вербальные замены на слова широкого употребления. Кроме того было выяснено, что дошкольники с ОНР не знают значение многих слов (превосходное, милосердный, отвратительное, порядочный, чуткий благородный), обладают довольно скудным запасом знаний об эмоциональных состояниях, активный словарь у них весьма ограничен. Понимание слов, обозначающих эмоции, развито у дошкольников с общим недоразвитием речи лучше, чем их использование в собственной речи - отсюда и лексические замены на общеупотребительные слова (плохой, хороший).

Исследование навыка подбора антонимов показало следующие результаты: высокий уровень выявлен у 3 (7,5%) детей, средний уровень показали 13 (32,5%), низкий уровень выявлен у 21 (52,5%) дошкольников. Результаты выполнения данного задания выявили у дошкольников с ОНР несформированность антонимических связей. При подборе антонимов к предложенным эмоциональным состояниям дети допускали следующие виды ошибок:

- называние исходного слова с частицей не: скучный - не скучный, честный - нечестный и т.д.;
- использование смысловых замен на основе неверной дифференциации эмоциональных состояний;
- называние слов-синонимов: добрый - не злой, печальный - грустный и др.

Особые трудности вызвали задания: подобрать антоним к слову «заботливый, прекрасный», так как в повседневном общении дошкольников с общим недоразвитием речи чаще встречались общеупотребительные лексемы, выражающие эмоции, и данных слов они просто не знали.

Результаты выполнения задания по подбору синонимов выявили несформированность синонимических связей. Вместо синонимов дошкольники с общим недоразвитием речи часто подбирали слова, противоположные по значению; слова с частицей не (грустный – не грустный); семантически близкие слова, сходные ситуативно (радостный – смешной, страшный – злой и т.д.). Были отмечены несколько случаев замены прилагательного семантически близким глаголом (добрый – помогает), замены слова предложением (грустный – это когда кто-то грустит).

У испытуемых, показавших низкий уровень, были выявлены ярко выраженные недостатки, как в понимании, так и в воспроизведении эмоционально-смыслового содержания задания. В повседневной речи эмоциональная лексика у данных детей почти не использовалась.

В количественном выражении результаты следующие: высокий уровень выявлен у 2 детей (5%), уровень выше среднего показали 5 (12,5%), средний уровень выявлен у 11 (27,5%), низкий – у 22 (55%) дошкольников.

Важной стороной исследования явилось комплексное построение программы диагностики, которое заключалось в применении следующих методов:

- беседы с детьми в форме вопросов и ответов, для изучения психологического состояния испытуемых;
- наглядности, т.е. на определенное задание детям предлагалось рассмотреть опорные картинки;
- активного использования игр (все задания выполнялись в игровой форме для поддержания интереса у дошкольников).

Выводы. Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтверждает разнообразие проявлений расстройств эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Процесс формирования эмоциональной лексики у данных детей не может развиваться самостоятельно, для этого требуется систематическая коррекционная работа с использованием наглядных моделей, которые не только эффективно влияют на развитие эмоциональной лексики, но и повышают уровень и качество обучения и воспитания детей с речевой патологией.

Литература:

1. 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.
2. Иванова С.В. Повышение роли эмоционального воздействия в логопедической работе / С.В. Иванова // Логопед. – 2004. - № 4. – С. 57-64.
3. Кондратенко И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки // Дефектология. – 2001. – №6. – С. 41-47.
4. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
5. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 80 с.
6. 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.
7. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 448 с.
8. Ушакова О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М., 2013. - С. 61-67.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, - М.: Альфа, - 2013. – 103 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Ли́ра Иппатьевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант II курса группы МПО-18 Афанасьев Нюргун Алквиевич

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ОТДЕЛОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются механизмы работы а также ее эффективности, применение нормативно-правовых актов в работе отделом по работе с молодежью муниципальных образований Республики Саха (Якутия) по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних.

Ключевые слова: молодежь, профилактика безнадзорности и правонарушений, досуг несовершеннолетних, отделы по работе с молодежью.

Annotation. This article discusses the mechanisms of work as well as its effectiveness, the application of regulatory legal acts in the work of the youth work department of the municipalities of the Republic of Sakha (Yakutia) to prevent neglect and juvenile delinquency.

Keywords: youth, prevention of neglect and delinquency, leisure of minors, youth departments.

Введение. Численность населения Республики Саха (Якутия) по состоянию на 1 января 2017 года составила 962,8 тыс. человек, из них доля молодежи в возрасте от 14 до 30 лет составила 24,7% или 243,6 тыс. человек (доля молодежи по РФ - 20,7%, по ДФО - 19,3%).

По сравнению с 2014 годом численность населения трудоспособного возраста снизилась на 13,2 тыс. чел. или на 2,3%. Численность молодежи также сократилась на 12,5 тыс. чел. или на 5%.

Темпы снижения численности молодежи в 2 раза превышают темпы снижения численности трудоспособного возраста. Так, коэффициент снижения численности трудоспособного населения составил 25 чел. на 1 тыс. чел. соответствующего возраста, а снижение численности молодежи - 55 чел. на 1 тыс. чел.

При этом доля молодежи возрастной группы 25-30 лет от общей численности молодежи в 2016 году составила 43,8% (104,1 тыс. чел.), 26,3% приходилось на возрастную группу 20-24 года (62,6 тыс. чел.), и 29,9% - на самую молодую возрастную группу 14-19 лет (71 тыс. чел.) [4].

В разрезе районов минимальная доля молодежи в общей численности населения отмечалась в Оймяконском и Усть-Майском районах - по 16% или 1,5 и 1,2 тыс. чел. соответственно, максимальная - в г. Якутске - 31% или 101 тыс. чел., что связано с миграцией молодежи в столицу республики для поступления на учебу и трудоустройства.

На конец 2018 года, по данным Министерства молодежи Республики Саха (Якутия) в Республике имеется 179 структур по работе с молодежью в 445 муниципальных образованиях в 36 муниципальных районах и городских округах, из них 7 муниципальных казенных учреждений, 2 муниципальных бюджетных учреждений и 170 отделов, управлений и агентств при Администрациях.

Количество специалистов по работе с молодежью - 228 специалистов, из них 67 человек на муниципальной службе и 161 человек работают по договору гражданско-правового характера.

Изложение основного материала статьи. Указом Президента Российской Федерации Путина В.В. в стране с 2018 по 2027 годы объявлен год Десятилетия детства.

По текущей оценке Сахастат численность населения Республики Саха (Якутия) на 1 января 2018 года составила 964330 чел. По сравнению с 1 января 2017 года увеличение на 1495 чел., или на 0,155%.

За январь-октябрь 2018 года число родившихся по сравнению с соответствующим периодом 2017 года снизилось на 3,7% (на 433 человека) и составило 11260 чел. Число родившихся превысило число умерших на 72,2% (в январе-октябре 2017 года - на 78,9%).

В Республике Саха (Якутия) один из самых низких показателей смертности как среди субъектов ДФО, так и по стране в целом.

Основными причинами смертности населения республики ежегодно являются болезни системы кровообращения (45,4%), внешние причины (17%) и новообразования (15,3%).

За 10 месяцев 2018 года по сравнению с аналогичным периодом 2017 года число браков снизилось на 5,8%, число разводов - увеличилось на 0,9%, что составило 5431 и 3350 соответственно (в январе-октябре 2017 года - 5767 и 3321 соответственно).

Создаются благоприятные условия для жизни с целью закрепления постоянного населения в местах проживания и сокращения миграционного оттока. За указанный период по сравнению с предыдущим периодом наблюдается положительная динамика миграционного прироста.

Так, по данным официального доклада Правительства Республики Саха (Якутия) за отчетный период 2018 года по сравнению с 2017 годом наблюдалось снижение миграционного прироста на 2001 человек (2018 г. - 1480 чел., 2017 г. - 3481 чел.).

В последние годы по ряду демографических показателей наблюдается отрицательная динамика, однако это соотносится с процессами, происходящими в целом в Российской Федерации. В частности, отмечается снижение: доли трудоспособного населения, рождаемости и коэффициента рождаемости, доли женщин в фертильном возрасте (период, когда женщина способна вынашивать ребенка и родить) [1].

По данным Прокуратуры Республики Саха (Якутия) 2017 года установлено, что в Республике Саха (Якутия) за 9 месяцев 2017 зарегистрирован рост подростковой преступности на 12,4% (с 322 до 362), при этом вдвое возросло число преступлений несовершеннолетних в г. Якутске (с 66 до 131), Алданском (с 10 до 24), Верхоянском (с 6 до 23), Хангаласском (с 9 до 16), Чурапчинском (с 4 до 10) районах; в Кобяйском (с 0 до 5), Оленекском (с 0 до 4), Намском (с 8 до 12), Амгинском (с 5 до 8), Мегино-Кангаласском (с 4 до 6).

Из указанных выше преступлений 223 совершены подростками в ночное и вечернее время; в общественных местах (с 160 до 182); каждое второе преступление в группе (с 94 до 135, в том числе вследствие незнания досуга).

Также увеличилось число подростков, совершивших общественно опасные деяния (с 338 до 357), что позволяет прогнозировать совершение ими преступлений по достижению уголовно-наказуемого возраста.

Одним из условий совершения несовершеннолетними преступлений являются самовольные уходы (9), число которых увеличилось с 262 до 317 (из них в г. Якутске с 97 до 181), прежде всего за счет неоднократных уходов (с 124 до 210), из дома (с 192 до 256), состоящих на профилактическом учете подростков (с 118 до 186).

В соответствии со статьей 17 Федерального Закона от 24 июня 1999 года №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» органы и учреждения по делам молодежи являются составной частью профилактической системы.

В соответствии с ч.1 ст.2, ч.1, ч.4 ст.14 Закона РС (Я) от 11.02.1999 3 №69-П «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в РС (Я)» отделы по молодежной политике муниципальных образований Республики Саха (Якутия) ведут самостоятельный учет указанных подростков, состоящих на учете органов системы профилактики.

Согласно Приказа Министерства по делам молодежи и семейной политике Республики Саха (Якутия) от 14 мая 2015 года №193-ОД «Об усилении работы по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних» органы по делам молодежи муниципальных образований по итогам полугодия предоставляют статистический отчет о профилактике безнадзорности и правонарушений, а также отчет по индивидуальной профилактической работе.

Органы по делам молодежи ведут учет несовершеннолетних нуждающихся в организации досуга. Всего на данном учете по итогам 2016 года:

- на начало отчетного периода состояло 762 н/с;
- организован досуг 470 н/с;

- снято в связи с исправлением 211 н/с;
- на конец отчетного периода состоит 653 н/с.

По сравнению с 2015 годом, в начале отчетного периода, в 2016 году увеличилось количество состоящих на учете в органах по делам молодежи (с 525 н/с до 762 н/с) на 31,2%. Организация досуга за 2016 год значительно увеличилось (с 308 н/с за 2015г., за 2016 г. 470 н/с) на 34,5 %.

Принятые меры совместно с другими учреждениями системы профилактики удалось добиться снижения снятых с учета ОДМ, в связи с исправлением увеличилось в положительную сторону (167 н/с за 2015г, 211 н/с в 2016г) на 20,9%. На конец отчетного периода 2016 года, по сравнению с 2015 годом возросло несовершеннолетних состоящих на учете отделов по делам молодежи РС (Я) (с 427 н/с до 653 н/с) на 34,6%.

Вместе с тем, проблемными вопросами по организации досуга и индивидуальной работы с несовершеннолетними это: низкая социализация подростков, а зачастую и родителей, нехватка специалистов отделов по делам молодежи, незаинтересованность детей, нехватка кружков и секций по месту жительства. У многих районов нет круглогодичной дороги по району и связи с большой разбросанностью поселений отсутствуют возможность проводить ИПБ в поселениях. Специалисты отделов молодежи затрудняются организовывать и заинтересовывать несовершеннолетних, которые совершили неоднократные уголовные преступления.

Одной из основных причин, указанных выше проблем в работе органов по делам молодежи является отсутствие соответствующих штатных единиц на уровне поселений.

Из 26 муниципальных образований, в 20 имеются отделы по делам молодежи и семейной политике: Аллаиховский, Алданский, Верхневилуйск, Вилюйский, Верхоянский, п.Жатай, Жиганский, Ленский, Нерюнгринский, Олекминский, Сунтарский, Томпонский, Чурапчинский, город Якутск, Амгинский, Булунский, Таттинский, Усть – Янский, Мегино-Кангаласский.

В 7 муниципальных образованиях отсутствуют отделы по делам молодежи, есть 1 специалист ведущий работу в сфере молодежной политики: Анабарский улус (район), Абыйский улус (район), Среднеколымский район, Оймяконский район, Нижнеколымский, район, Усть-Майский улус (район), Кобяйский улус (район).

По итогам проведенного мониторинга Министерством по делам молодежи и семейной политике Республики Саха (Якутия) наличия специалистов в сфере государственной молодежной политики в поселениях Республики Саха (Якутия) показало, что из 36 муниципальных образований (городских округов), только 8 муниципальных образований полностью укомплектованы специалистами по работе с молодежью.

Муниципальные образования, чьи показатели укомплектованности поселений специалистами по работе молодежи ниже 50%: Алданский район, Аллаиховский улус (район), Вилюйский улус (район), Оймяконский улус (район), Олекминский район, Усть-Майский улус (район), Усть-Янский улус (район), Хангаласский улус.

В следующих муниципальных образованиях показатели укомплектованности поселений специалистами по работе с молодежью составляет 0%: Абыйский улус, Булунский улус (район), Верхнеколымский улус (район), Жиганский эвенкийский национальный район, Ленский район, Момский район, Нижнеколымский район, Томпонский район, Среднеколымский улус (район) [2].

В соответствии с методическими рекомендациями по организации работ органов исполнительной власти субъектов РФ и местного самоуправления реализующих государственную молодежную политику, разработанные Федеральным агентством по делам молодежи при Министерстве образования и науки РФ, утвержденным приказом от 13.05.2016 г. №167, необходимая штатная численность специалистов по работе с молодежью составляет: [5].

Таблица №1

N п/п	Численность проживающей молодежи на территории муниципального образования (человек)	Организационная структура	Штатная численность, единиц
Поселение			
1	свыше 10 тыс.	Отдел по работе с молодежью	не менее 5
2	от 5 до 10 тыс.	Отдел по работе с молодежью	2 - 3
3	от 2 до 5 тыс.	Специалист по работе с молодежью	1
4	до 2 тыс.	Совмещение работы с молодежью с дополнительными функциями	0,5
Муниципальный район			
5	свыше 50 тыс.	Отдел по работе с молодежью	не менее 5
6	от 10 до 50 тыс.	Отдел по работе с молодежью	3
7	от 3 до 10 тыс.	Отдел по работе с молодежью	2
8	до 3 тыс.	Специалист по работе с молодежью	1
Городской округ			
9	свыше 500 тыс.	Отдел по работе с молодежью	не менее 10
10	от 50 тыс. до 500 тыс.	Отдел по работе с молодежью	не менее 5
11	от 10 до 50 тыс.	Отдел по работе с молодежью	2 - 3
Обеспеченность муниципальными бюджетными учреждениями, поддерживающими молодежную активность по месту жительства			
12	на каждые 20 тыс. чел. населения территории	Муниципальное бюджетное учреждение/филиал муниципального бюджетного учреждения	3

Выводы. Учитывая имеющиеся проблемы в профилактической деятельности органов по делам молодежи Республики Саха (Якутия) предлагаем следующие рекомендации:

- Определение комплекса дополнительных мер по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних путем организации занятости несовершеннолетних, усиления их социально-правовой защиты;

- Привлечение общественных объединений и населения по профилактике семейного неблагополучия, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

- Увеличение количества специалистов по работе с молодежью в муниципальных образованиях Республики Саха (Якутия).

Литература:

1. <https://www.sakha.gov.ru/> Официальный сайт Правительства Республики Саха (Якутия).
2. <https://minmol.sakha.gov.ru/> Официальный сайт Министерства по делам молодежи и социальным коммуникациям Республики Саха (Якутия).
3. <http://www.gks.ru/> Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
4. <https://fadm.gov.ru/> официальный сайт Федерального агентства по делам молодежи при Министерстве образования Российской Федерации.

УДК:372.8

кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Развитие доступности образования для уязвимых категорий детского населения остается одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной теории и практики педагогики. Статья посвящена исследованию особенностей представлений педагогов о компонентах инклюзивного образования детей с инвалидностью как социальной среды, которые отражают осмысление ими значимых для проектирования и реализации инклюзивных практик аспекты. Представлено теоретико-эмпирическое обоснование значимости такого изучения для продвижения идеи инклюзии в образовании, рассмотрены полученные результаты анкетирования педагогов (на примере Мурманской области) в качестве акторов практической реализации идеи инклюзии. Сделаны выводы о том, что наряду с принятием идеи инклюзивного образования как нормативно обусловленной реальности, имеет место недооценка социальных и гуманистических аспектов организации образовательной деятельности.

Ключевые слова: инклюзия, доступность, социальная среда, инклюзивное образование, дети с инвалидностью.

Annotation. The development of access to education for vulnerable categories of children remains one of the most urgent and complex problems of modern theory and practice of pedagogy. The article is devoted to the study of the features of teachers' ideas about the components of inclusive education of children with disabilities as a social environment, which reflect their understanding of the aspects important for the design and implementation of inclusive practices. The theoretical and empirical substantiation of the importance of this study for the promotion of the idea of inclusion in education is presented, the results of the survey of teachers (on the example of the Murmansk region) as actors in the practical implementation of the idea of inclusion are considered. It is concluded that along with the adoption of the idea of inclusive education as a normative conditioned reality, there is an underestimation of social and humanistic aspects of the organization of educational activities.

Keywords: inclusion, accessibility, social environment, inclusive education, children with disabilities.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, грант 18-011-00712 «Ресурсные возможности социальной среды в контексте обеспечения независимой жизни людей с инвалидностью (на примере Мурманской области)»

Введение. Доступность образования для уязвимых категорий детского населения продолжает оставаться в современном обществе одной из важнейших проблем, требующих решения. Особенно остро она стоит в отношении детей с инвалидностью, нуждающихся в специальных условиях, без которых они не могут освоить образовательную программу по причине как особенностей психо-физического развития, так и наличия разного рода барьеров, связанных с недостаточной адаптированностью социальной среды к их особым потребностям. Между тем, получение качественного образования для данной категории обучающихся является определяющим условием их дальнейшей независимой жизни в социуме (С.В. Алехина [2]). Образовательная среда оказывается (вместе с семейной средой) наиболее сензитивной к разного рода социальным тенденциям, как к проявлениям дискриминации в обществе, так и к идее включения. В данном ключе закономерным следует признать тот факт, что общественные изменения в векторе социальной инклюзии прежде всего нашли отражение в попытках трансформации образовательной среды.

Однако, развитие инклюзивных практик в образовании происходит с разной степенью успешности. Практика образования, которая складывалась десятилетиями, меняется медленно, возникает «иллюзия инклюзии», ее имитация (Н.Н. Малофеев [8]), вытеснение проблематики включения (С.В. Алехина [1]). Как справедливо подчеркивают Е.Н. Кутепова и А.С. Сунцова [7], в области инклюзивного образования гораздо больше противоречий и нерешенных вопросов, чем понимания их научно-практического решения.

Современные исследования (Т.Г. Зубарева, Д.В. Глаголева, Л.А. Гаранина, Е.Н. Российская [5]) показывают существенный прирост рисков развития инклюзивного образования, что, по мнению авторов, порождает различные негативные варианты инклюзии. В ряде исследований проблема ставится еще более остро. Аргументируется мнение об отсутствии жизнеспособной модели инклюзивного образования на всех уровнях образования (О.А. Корнилова [6]).

Таким образом, проблема инклюзивного образования остается значительно сложной и недостаточной решенной. Актуальность приобретает изучение осмысления педагогами таких аспектов инклюзивного образования, которые способны привести к действенным трансформациям традиционной образовательной практики, позволят достичь необходимых для продвижения инклюзии изменений: обеспечить разнообразие образовательной среды, достаточное для удовлетворения широкого спектра образовательных потребностей обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Роль образования в развитии идеи и практики инклюзии выступает двойственно. С одной стороны, на основе анализа исследований, проведенных с 60-х годов прошлого века и по начало 2000-х годов, Е.Р. Ярская-Смирнова и И.И. Лошакова [11] делают вывод о том, что образование в большей степени склонно отражать и подтверждать существующее в обществе неравенство, чем содействовать его устранению. С другой стороны, среди современных социальных сред, наиболее сензитивных к развитию инклюзивных процессов, следует выделить образовательную среду, образуемую, как показывает С.Е. Гайдукевич [3], триединством составляющих: ребенок, педагог и окружающая среда. Согласно сложившимся представлениям, инклюзивное образование является началом более широких форм интеграции, основой для более справедливого общества (И.Г. Россихина [9]). Среди множества аспектов изучения современного инклюзивного образования особое место занимает проблема отношения педагогов к его разным аспектам. Внимание исследователей к данной проблеме более чем

оправданно, так как инклюзия имеет место тогда, когда не только создается доступная среда, но и равные отношения. Именно отношения обеспечивают разнообразие (А.Н. Смолонцева [10]).

Выявленные ранее в исследованиях противоречия в области данной проблематики на сегодняшний день не исчерпали себя. Так, в работе Р.Н. Жаворонкова [4], опубликованной в 2017 г. выделяются трудности методического характера. О.А. Корнилова [6], проведя исследование в 2018 году, также как и многие другие ученые в предыдущий период, указывает на неготовность педагогов к инклюзивному образованию, обращает внимание на отсутствие у них жизненных, временных, а зачастую и профессиональных ресурсов.

Итак, сегодня проблема отношения педагогов к инклюзивному образованию по-прежнему требует пристального внимания. Однако приобретает актуальность вопрос не только об отношении к инклюзивному образованию как к абстрактной идее, а осмысление практических вопросов ее осуществления. Осмысление педагогами как акторами практической реализации идеи инклюзии значимых моментов создания инклюзивной среды, на наш взгляд, определяет: меру ответственности педагогов за результаты освоения обучающимися образовательных программ; систематичность организации участия детей с инвалидностью в коллективных формах работы в повседневной образовательной деятельности; эффективность регуляции взаимоотношений в детском коллективе и достаточность интенсивности собственных взаимодействий с ребенком с инвалидностью в разных образовательных ситуациях; целесообразность создания/использования специальных условий для решения образовательных задач.

Для изучения современного состояния данной проблемы нами в 2018-2019 было проведено исследование с использованием анкетирования, в котором приняли участие 123 педагога г. Мурманска. В ходе анкетирования выявлялось осмысление педагогами компонентов инклюзивной образовательной среды, среди которых были выделены: цели, задачи и формы деятельности в данной среде, характер образовательных ситуаций, временные затраты, правила, регулирующие взаимоотношения. Кроме того, респондентам предлагалось оценить качество современного инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью и предложить первоочередные меры по его повышению. Все респонденты были женского пола, их средний возраст составил 39 лет. 52% респондентов осуществляют профессиональную деятельность в условия инклюзии, а 48% - имеют соответствующий опыт.

Абсолютное большинство опрошенных считают, что образование необходимо ребенку с инвалидностью (80,8%). Из них 73,6% апеллируют к правовой стороне вопроса («Конечно, должны получать образование, ведь это предусмотрено Конституцией», «Все дети имеют право на образование»). 21,2 % указывают на необходимость социализации и развития детей с инвалидностью («Да, потому что они социализируются через образование», «Да, потому что им необходимо социализироваться в обществе», «Детям с инвалидностью очень необходимо образование, так как они нуждаются в развитии своих способностей. Дети должны получать максимум от своего развития»). 16,8% опрошенных подчеркивают равенство их прав на образование по отношению к другим детям («Необходимо учиться, они такие же дети», «Да, потому что они имеют такие же права», «Образование необходимо. Каждый имеет право на образование, независимо ни от чего», «Все дети без исключения должны обучаться». «Образование необходимо всем детям, каждый достоин права на образование).

Следует отметить немногочисленность ответов, отражающих понимание высокой значимости образования именно для обучающихся с инвалидностью (например, «Этим детям образование необходимо больше остальных») – 15,2% и ответов, минимизирующих роль образования для данной категории детей (например, «Да, как минимум их надо обучать бытовым навыкам»)- 9,6%. Ответы на вопрос о цели инклюзивного образования детей с инвалидностью распределились следующим образом. 52% опрошенных считают, что основной целью является подготовка к будущей жизни, 18,4% - социализация, 15,2 % - выбор профессии, 4,8% - развитие способностей, 4,8% - развитие всех сторон личности, 4,8 % - поддерживают все предложенные варианты.

Отвечая на вопрос об участии детей с инвалидностью в разных образовательных ситуациях, более половины респондентов (54,8%) указали, что самое важное для них - это участие в коррекционных занятиях. Остальные варианты ответов в выборке представлены незначительно: 21,2 % считают, что необходимо участие в играх и праздниках, 9,6% - в уроках обучающего типа, 4,8% - развивающие и профилактические занятия, 9,6% - в социально-воспитательных мероприятиях. По мнению только 4,8 % педагогов для детей с инвалидностью необходима комбинация всех видов деятельности. Результаты анкетирования показали: большинство респондентов считают, что ребенок с инвалидностью должен принимать участие как в групповых, так и индивидуальных занятиях (64%). Вместе с тем, около трети опрошенных высказали мнению о том, что ему необходимы только индивидуальные занятия (26%).

В ответах многих педагогов отразилось мнение о необходимости для детей с инвалидностью интенсивного образования. Так, 40,8% из них считают, что на образование такого ребенка в день необходимо тратить более 5 часов, 25,6 % – 3-4 часа, 19,2 % - 1-2 часа. 9,6 % опрошенных утверждают, что длительность определяется индивидуально, а 4,8 % затруднились ответить.

Отвечая на вопрос о том, чему нужно в первую очередь учить ребенка с инвалидностью, педагоги отметили следующее: обслуживать себя (40,8%), общаться (29,4%), правильно себя вести (14,4%). 9,6 % - необходимо сочетание всех задач; 4,8% указали на зависимость задач от степени инвалидности.

Анализ ответов респондентов позволил систематизировать трудности, которые, по их мнению, препятствуют успешному обучению детей с инвалидностью: нарушенный темп деятельности - 55,2 % (типичные ответы: не успевает выполнять задания или торопится). Из них 18,8 % отметили замедленность запоминания. На затруднения в установлении продуктивных отношений с детьми указали 25,6% респондентов; на отсутствие индивидуальной помощи - 14,4% . 4,8% опрошенных затруднились ответить на вопрос.

Интерес представляют представления педагогов об условиях, необходимых для успешного инклюзивного образования детей с инвалидностью. Большинство из них считают приоритетными индивидуальные программы обучения (32,8%) и в значительно большей степени - заинтересованность родителей (65,8 %). 25,6 % указали на малочисленность класса и 9,6% - на благоприятный климат в классе. Только 23,2% отметили необходимость специальной подготовки педагогов, а 4,8 % - необходимость всех указанных условий.

60% педагогов считают что в их образовательной организации существует кодекс правил, регулирующие взаимоотношения между субъектами инклюзивного образования, а 4,8% убеждены, что есть отдельные

правила. 30,4 % считают, что такие правила отсутствуют, 4,8 % затруднились ответить на вопрос. 40,2 % опрошенных считают, что эти правила являются действующими, 24, % отметили, что правила действуют в большинстве случаев. Из них 32,8% педагогов не смогли назвать конкретные правила, действующие в их образовательной организации. Выделенные оставшимися 32% педагогов правила можно объединить в три группы (каждым было названо 2-3 правила): этические – 9,8% (например, «Запрещено допускать дискриминацию»), общепедагогические, имеющие у данной выборки декларативный характер – 18,8% («Ребенок является центром образования», «Индивидуальный подход к каждому ребенку» и т.п.), организационного характера – 9,8% («Запрещено действовать за пределами своей компетенции», «Необходимо рекомендовать только научно обоснованные методы», «Организация должна оказывать только эффективные услуги», «Запрещено оказывать услуги, если личные обстоятельства мешают работе» и т.п.), собственно педагогические – 14,4% (например, «Взаимодействие специалистов», «Систематический анализ педагогом эффективности учебных занятий и подходов к обучению»).

Следует подчеркнуть, что никто из педагогов не назвал качество современного инклюзивного образования высоким. 79,2 % признали уровень его качества средним, 9,6 % - выше среднего, 21,2% - низким. В то же время 33,2% педагогов не ответили на вопрос о том, что необходимо изменить для повышения качества инклюзивного образования. Из них 9,6 % посчитали его хорошим и не требующим изменений (например, «Все и так хорошо», «Образование детей с инвалидностью хорошее, изменения не нужны»), а 15,2 % выборки высказались за отмену инклюзивного образования (типичное высказывание: «Вернуть систему образования на прежний уровень. Отменить инклюзивное образование»). 66,8 % отметили необходимость ряда изменений (каждым было названо 3-4 позиции): увеличение направленности на социализацию и развитие коммуникативных навыков, в том числе, организация взаимодействия во внеурочное время – 37,2 %. улучшение материально-технической базы – 54%, тьюторское сопровождение – 38,4%, увеличение объема индивидуальной работы – 36 %, уменьшение количества детей в группах/классах – 73,2%, увеличить степень толерантности – 25,2%, повысить уровень квалификации педагогов – 26,4 %, изменить правовое обеспечение – 15,6%.

В целом, можно сказать, что акцент педагогами делается на организационных, а не на содержательно-методических факторах инклюзивного образования детей с инвалидностью.

Выводы. Обобщение результатов анкетирования педагогов позволяет выделить ряд тенденций в осмыслении ими значимых моментов инклюзивного образования как социальной среды. Абсолютное большинство педагогов уверены в необходимости получения образования детьми с инвалидностью, которая связывается ими с законодательными нормами. Однако имеет место недооценка гуманистических, общечеловеческих, аспектов, отражающих базовые права человека, а также аспекта социализации. Не рефлексруется высокая значимость образования именно для данной категории детей.

Более половины опрошенных педагогов определяют цели образования детей с инвалидностью как подготовка к будущей жизни, а развитие способностей и развитие личности не выделяются в качестве значимых моментов.

Среди всех видов образовательных ситуаций педагоги в большинстве указывают на проведение коррекционно-развивающих занятий и в значительно меньшей степени – на участие детей с инвалидностью в играх и праздниках. Другим видам деятельности в отношении данной категории детей, естественным для детей с нормативным развитием, педагоги не уделили внимания.

Следует обратить внимание на тот факт, что, хотя большинство педагогов высказались за участие ребенка с инвалидностью в индивидуальных и групповых формах образовательной работы, более трети респондентов считают наиболее эффективными индивидуальными формами. То есть имеет место недооценка важности социального взаимодействия для решения задач инклюзивного образования.

В отношении интенсивности образовательной работы более трети педагогов отметили высокую интенсивность – 5 часов в день и более и 3-4 часа.

Среди задач инклюзивного образования детей с инвалидностью педагоги выделяют прежде всего обучение навыкам самообслуживания, и значительно менее существенное место в ответах занимает формирование навыков общения и поведения.

Определяя трудности ребенка с инвалидностью в образовательных ситуациях, абсолютное большинство опрошенных указало на непродуктивный темп деятельности: ускоренный или, что чаще, замедленный. Лишь их незначительная часть обратила внимание на отсутствие индивидуальной помощи. То есть, трудности ребенка педагоги связывают не с организацией его деятельности в образовательных ситуациях, а с проявлениями нарушений развития, и именно с теми, которые не позволят ребенку включаться в общий с другими детьми темп работы.

Среди условий, необходимых для успешного инклюзивного образования детей с инвалидностью, большинство педагогов назвали заинтересованность родителей, что позволяет говорить о феномене «делегирования ответственности». Следующими по значимости обозначены индивидуальные программы и малочисленность класса. На необходимость благоприятного психологического климата обратило внимание значительно меньшее количество опрошенных. Примечательно, что менее трети респондентов указали на необходимость специальной подготовки педагогов. Видимо, остальные считают ее достаточной для решения задач инклюзивного образования детей с инвалидностью.

Более половины педагогов считают, что в организации есть и действуют правила, регулирующие инклюзивное образование. Однако многие не смогли их сформулировать. Среди названных правил наиболее значительное место занимают обобщенно-декларативные правила и несколько менее существенное – собственно педагогические. Этические правила почти не отражены.

Никто из педагогов не считает уровень инклюзивного образования детей с инвалидностью высоким, абсолютное большинство его средним. Имеют место отдельные высказывания с требованием отмены инклюзивного образования.

Необходимые изменения для повышения качества инклюзивного образования детей с инвалидностью на основе результатов анкетирования можно проранжировать следующим образом по убыванию: увеличение направленности на социализацию и развитие коммуникативных навыков, несколько менее часто называлось улучшение материально-технической среды и увеличение объема индивидуальной работы, еще реже – тьюторское сопровождение и уменьшение количества детей в группах/классах, редко – увеличение степени толерантности и повышение уровня квалификации педагогов и менее всего – изменение правового

обеспечения. Таким образом, правовое обеспечение признается достаточным, переоценивается достаточность полученной квалификации и уровень толерантности, понимается необходимость больше уделять внимание социализации, в том числе с позиции общения, хотя социализация в целях и задачах инклюзивного образования называлась педагогами редко.

В целом, можно сказать о наличии следующих выраженных противоречий. Во-первых, между принятием педагогами идеи инклюзии и недостаточными представлениями о ее практическом воплощении: при трактовке идеи инклюзивного образования как законодательной нормы, имеет место феномен «делегирования ответственности» родителям за результаты инклюзивного образования, педагогами недооцениваются его социальные и гуманистические аспекты, связанные с правами человека, недостаточно рефлексированы как значимые индивидуально-коллективные способы организации образовательной деятельности обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзии. Во-вторых, противоречие между осознанием разных компонентов инклюзивного образования детей с инвалидностью как социальной среды, прежде всего, организационных и содержательно-методических.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 4-7.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136-146.
3. Гайдукевич С.Е. Средовый подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007. С. 34-46.
4. Жаворонков Р.Н. Обеспечение доступа детей с ограниченными возможностями здоровья к общему образованию: анализ правоприменительной практики субъектов РФ // Дефектология. 2017. № 3. С. 69-77.
5. Зубарева Т.Г., Глаголева Д.В., Гаранина Л.А., Российская Е.Н. От теории инклюзивного образования к практике (опыт Курского региона) // Дефектология. 2018. № 6. С. 3-10.
6. Корнилова О.А. Инклюзия: иллюзия и реальность проблемы обучения особенных детей в условиях современного российского общества // Вестник университета. 2018. № 6. С. 183-188. <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-illyuzii-i-realnost-problemy-obucheniya-osobennyh-detey-v-usloviyah-sovremennoy-rossiyskoy-obschestva> (дата обращения 15.07.2019).
7. Кутепова Е.Н., Сунцова А.С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2. С. 105-110.
8. Малофеев Н.Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44-54.
9. Россикина И.Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования. Дис. ... канд. социол. наук. Новочеркасск, 2010. 174 с.
10. Смолонская А.Н. Социальные аспекты инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15. С. 238-244.
11. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100-106.

Педагогика

УДК: 372.882

**кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,
литературы и истории Бахор Тамара Андреевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ МЕТОДАМ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен 3-этапный процесс обучения студентов, будущих учителей литературы, методам исследования художественного произведения. Рекомендации по организации обучения от простого к сложному проиллюстрированы соответствующими примерами работы с текстом на начальном и заключительном этапах подготовки бакалавров педагогического образования. Материалом для анализа стали художественные произведения второй половины XIX века.

Ключевые слова: методика обучения литературе, бакалавр педагогического образования, анализ произведения, метод, имманентный анализ, культурно-исторический анализ, контекст.

Annotation. The article presents a 3-stage process of teaching students, future teachers of literature, methods of research of a work of art. Recommendations for the organization of training from simple to complex are illustrated by relevant examples of work with the text at the initial and final stages of training bachelors of pedagogical education. The material for the analysis were the works of art of the second half of the XIX century.

Keywords: methods of teaching literature, bachelor of pedagogical education, work analysis, method, immanent analysis, cultural and historical analysis, context.

Введение. В системе профессиональной подготовки будущих учителей литературы основополагающим является их обучение анализу и интерпретации художественных произведений, способствующих духовно-нравственному воспитанию обучающихся.

В отечественном литературоведении проблемам анализа и интерпретации художественных литературных произведений посвящены работы многих авторитетных российских ученых (А.Н. Веселовский, Б.В. Томашевский, М.М. Бахтин, Г.А. Гуковский, Б.О. Корман, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев, Б.М. Гаспаров, М.Л. Гаспаров, М.М. Гиршман, Ю.В. Манн, Н.Д. Тамарченко, С.М. Телегин, В.Н. Топоров, В.И. Тюпа, В.Е. Хализев, Л.В. Чернец, М.Н. Эпштейн и др.) и зарубежных исследователей (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, Ф. Шлейермахер и др.). Методика анализа литературного художественного произведения была в центре

внимания многих, среди которых М.А. Рыбникова, О.Ю. Богданова, Т.Г. Браже, А.Б. Есин, Г.Н. Ионин, В.Г. Маранцман, О.Г. Ревзина, М.П. Воюшина и др.

Известно, что текст как сложная знаковая система относится к универсальным формам коммуникации, предполагающим, прежде всего, «опыт диалогического осмысления мира» [2, с. 100]. Исходя из того, что в XXI в. происходит постепенная замена логоцентрической модели понимания мира поликультурной, задача поиска оптимальных средств и методов анализа текста, а также путей эффективного овладения ими становится первостепенной при изучении гуманитарных дисциплин в вузе, особенно в профессиональной подготовке будущих учителей литературы.

Изложение основного материала статьи. Приобщение студентов к анализу художественного текста, ознакомление их с различными методами анализа литературного произведения, формирование у обучающихся навыков анализа текста посредством различных путей его исследования является важнейшим требованием к современной подготовке бакалавров педагогического образования. От знаний студентами учебного предмета зависит эффективность их профессиональной подготовки.

При обучении студентов методам анализа и интерпретации художественного произведения, обращаем их внимание на общее значение термина метод, этимологически восходящего к греческому слову *μέθοδος* (*methodus*), – исследование, способ, путь к чему либо. Так, Н.П. Бедзир настойчиво подчеркивает: «метод является инструментом для филологического анализа текстов и их смысловых структур, не привнесенных той или иной идеологической модой, а объективно присущих тексту» [1].

Наш опыт работы со студентами педагогических вузов позволяет говорить о том, они наиболее часто обращаются к методам, нацеленным на изучение произведения как сложной иерархической системы: методу литературной герменевтики, биограф контекстной информации. Но эти методы требуют от обучающихся обширных знаний, умения их корректного использования. Обобщая многолетнюю работу в вузе, рекомендуем поэтапно формировать умения использовать различные методы анализа художественного текста у студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование.

На 1-м этапе (1 курс) наша работа направлена на актуализацию у первокурсников готовности к использованию общенаучных методов исследования (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, аналогия, моделирование, дедукция, индукция и т.д.). Объектом исследования становится художественное произведение, предметом – лингвистический и литературный его аспекты. При этом студент-исследователь оперирует теми знаниями по лингвистике и литературоведению, которые он овладел, завершив образовательную программу среднего общего образования: «раскрывать особенности развития и связей элементов художественного мира произведения, <...> анализировать авторский выбор определенных композиционных решений в произведении, <...> анализировать художественное произведение во взаимосвязи литературы с другими областями гуманитарного знания (философией, историей, психологией и др.)» [9, с. 30-32] и т.п.

Студенты, обучающиеся по направленности (профилю) подготовки «Литература», при постижении литературного текста как явления мировой художественной культуры овладевают умениями не только его анализировать, находясь в позиции обучающихся, но и организовывать сам процесс интерпретации текста, находясь в позиции обучающихся. Преподавателю важно обращать внимание на обе стороны процесса анализа, заставляя студентов прогнозировать свою деятельность не только как читателя, но и как учителя-словесника.

На 1-м этапе наиболее продуктивным будет анализ лирического произведения, небольшого по объему, но воплощающего общие законы искусства. Рекомендуем обращаться к формальным методам анализа, при котором основное внимание студенты уделяют исследованию и интерпретации элементов формы. Таким, например, является имманентный анализ литературного текста, представленный подробно в работах М. Л. Гаспарова, более всего, с нашей точки зрения, соответствует уровню подготовки студентов младших курсов, которые (вследствие минимизации современного школьного курса литературы) не имеют достаточных знаний для обращения к биографическому, интертекстуальному и другим методам исследования.

Исходя из того, что основой литературного произведения является художественный образ, М.Л. Гаспаров предлагал обратить особое внимание обучающихся на роль частей речи (сначала – имен существительных, далее – прилагательных, затем – глаголов и т.д.) в воплощении авторской идеи. Он писал: «Образ – это всякий чувственно вообразимый предмет или лицо, т. е. потенциально каждое существительное; мотив – это всякое действие, т. е. потенциально каждый глагол; сюжет – это последовательность взаимосвязанных мотивов» [3, с. 14].

Для представления о возможностях имманентного анализа, относящегося к формальным методам, мы предлагаем первокурсникам уже в 1-ом семестре такому анализу подвергнуть известное стихотворение Ф.И. Тютчева «Люблю грозу в начале мая». Эта работа позволяет студентам не только овладеть алгоритмом имманентного анализа, но и увидеть новый смысл в известном с раннего детства тексте.

Например, в группе существительных обучающиеся быстро выделяют следующие наименования: 1) природные явления: *гроза, гром, раскаты, дождик нити, перл, пыль, поток, шум, гам*; 2) «предметы»: *небо, май, солнце, гора, лес, кубок, земля*; 3) живые существа: *Геба, орел, Зевс*. Большая часть этих существительных употреблена в прямом, а не в переносном значении. Бросается в глаза сосредоточенность лирического героя на описании природных явлений (более половины существительных), отличительным качеством которых является процессуальность. Что касается позиции лирического героя в этом стихотворении Ф. Тютчева, то он всего лишь наблюдатель, не принимающий в жизни природы никакого участия.

Используемые поэтом прилагательные составляют немногочисленную группу. Были выделены разряды качественных (*голубой, молодой, проворный, ветреный*) и относительных (*весенний, дождевой, лесной, нагорный*) прилагательных. Они выступают преимущественно в роли определения при существительных, и это позволяет обучающимся сделать вывод о том, что поэта интересовали процессы, происходящие в природе, а не признаки природных процессов.

Определяя семантику времен глаголов, использованных Ф. Тютчевым, обучающиеся обращают внимание на глагол «люблю», употребленный в настоящем времени. Он указывает, что действие осуществляется постоянно, оно регулярно повторяется. Первое односоставное предложение («*Люблю грозу...*») акцентирует внимание первокурсников на действии, а не на субъекте, совершающем это действие. Последнее предложение стихотворения, наоборот, указывает на лицо («*ты скажешь...*»).

Обучающиеся распределяют глаголы на две видовые группы. Глаголов несовершенного вида («люблю», «грохочет», «гремят», «золотит», «бежит» и др.) в стихотворении больше, чем глаголов совершенного вида («брызнул», «повисли», «пролила»). Размышляя о семантике видов этой части речи, студенты вспоминают, что глаголы несовершенного вида описывают действие в его течении, без указания на предел, в отличие от глаголов совершенного вида, содержащих указание на завершенность, окончанность действия или его части. Таким образом, анализ глаголов, как и других частей речи, позволяет первокурсникам увидеть важнейшую черту мировоззрения Ф.И. Тютчева: окружающий его мир представляет собой вечное движение, преобразование и формирование, у которых нет и не может быть предела и завершенности.

Продуктивна работа первокурсников по выявлению функций местоимений. В первой строфе обучающиеся указывают на ярко выраженное присутствие лирического героя («Люблю грозу...»). Здесь глагол не нуждается в наличии местоимения, так как значение конкретного лица передается личным окончанием глагола. Кроме лирического героя, они находят и некоего «ты» («Ты скажешь...»). Противостояние этих персонажей, по мнению студентов, представлено в позиции спора: один из его участников («я») в грозе видит только грозу, второй («ты») – в грозе видит действия богов. Обычно местоимение «ты» содержит отсылку к слушателю, побуждение его к восприятию речи. Но студенты не видят завершения этого спора: лирический герой уклоняется от него, не настаивает на своей точке зрения. И в этом, по мнению некоторых обучающихся, можно видеть позицию автора: мир многогранен, каждому он открывается своей стороной, а поэт признает право на существование разных точек зрения на окружающую действительность.

Различные выводы, сделанные студентами при интерпретации частей речи, использованных в стихотворении Ф.И. Тютчева, позволяют нам подвести обучающихся к обобщениям, выраженным в традиционных терминах литературоведения: основной образ – «гроза», «центральный мотив – «приятие грозы», лирический сюжет – «принимая грозу, потому что она соединяет все и вся» и т.д.

2-й этап формирования готовности студентов к использованию различных методов анализа художественного текста заключается в том, что на 2–3 курсах больше внимания уделяется контексту, а обучающиеся активно вовлекаются в интегрирующую деятельность.

На этом этапе рекомендуется, например, обращение к биографическому методу, при котором «биография и личность рассматриваются» как важные моменты творчества автор [6, с. 37]. Студент должен знать основные факты жизни писателя, историю взаимоотношений автора с его близкими людьми и деятелями литературы и культуры и т.п. Но при этом обучающимся необходимо понимать тщетность объяснения важнейших идей того или иного произведения писателя исключительно биографическими фактами. Так, несобранные поэтические циклы поэтов середины XIX в., посвященные т.н. «незаконной/запретной любви» («Панаевский цикл» Н. А. Некрасова, «Денисьевский цикл» Ф.И. Тютчева, стихотворения А.К. Толстого, посвященные С. А. Миллер и др.), и тематически близкий им роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина» сосуществовали в едином социокультурном пространстве наряду, например, с отношениями А. Герцена и Н. Тучковой-Огаревой, а также с широко известными в Российской империи отношениями Александра II и его фаворитки Е. М. Долгоруковой, ставшей впоследствии его морганатической супругой [5, с. 25]. Подобное сопоставление поэтических романов и жизненных судеб героинь позволяет обучающимся увидеть, каким несчастьем для женщин и детей, рожденных вне брака, обернулись попытки построить вопреки существующим законам новый тип отношений, основанный на любви и страсти. Встречаемость подобных отношений позволяет говорить об актуальности литературных произведений, посвященных проблемам нравственного выбора, остро осознаваемой ответственности человека за свои поступки перед близкими людьми и обществом.

Такой подход к использованию означенных методов анализа художественных произведений позволяют показать, как постепенно при изучении литературы формируется у обучающихся не только готовность к интерпретационной деятельности, но и их потребность в личностной, культурно-творческой самоидентификации посредством художественного текста.

3-й этап, завершающий процесс овладения студентами методами анализа художественного произведения, охватывает 4–5-е курсы и знаменуется обретением филологической компетентности.

Именно на этом этапе, основанном на междисциплинарном подходе к характеристике художественного мира произведения, становится актуальным и плодотворным обращение студентов к методам, ориентированным на выявление различных контекстуальных связей (*произведение – автор – читатель*). Следует учитывать, что сложность и неоднородность современного искусства привели к увеличению междисциплинарных исследований, которые, по мнению культурологов, приводят «к методологическому плюрализму, заключающему в себе возможность для исследователя выбрать ту теорию и методы, которые наиболее адекватны его исследовательским целям и задачам» [8, с. 14].

Междисциплинарный подход к анализу и интерпретации художественного творчества лежит в основе многих методов анализа литературного текста, среди которых наиболее популярными у обучающихся являются культурно-исторический, сравнительно-исторический (кросс-культурный, компаративистика), психологический, мифологический/мифопоэтический и др. [6].

Процесс исследования произведения в широком историко-культурном контексте включает несколько стадий: Одна из которых заключается в изучении времени создания произведения, осмыслении особенностей эпохи, определяющих картину мира писателя как человека определенного исторического периода, размышляющего, в первую очередь, о проблемах своего времени. Особого внимания требуют социокультурные детали, невниманию к которым, «какими бы они ни казались незначительными, неизбежно приводит к частичной или полной утрате смысла» [4, с. 8]. Так, например, студенты, исходя из остаточных знаний по школьному курсу литературы, вспоминают российского императора Александра II как правителя, который проводил крестьянскую реформу, преимущественно в интересах помещиков. Полезно будет акцентировать внимание обучающихся на том, что Александр II вошел в историю как царь-освободитель: освободитель русского крестьянства от крепостного права, а балканских народов – от турецкого ига. Или же напомнить одно из высказываний императора при восшествии на престол: «Первое дело – нужно освободить крестьян, потому что здесь узел всех зол» [5, с. 17]. Во всех рекомендациях к изучению литературы X–XIX вв. методисты советуют особое внимание уделять терминам и понятиям, отражающим социально-экономические и культурные особенности развития страны или региона и не представляющим трудностей для восприятия художественной картины мира современниками автора. Большая часть таких терминов для современных

студентов утратила актуальность: посадские люди, военные поселения, временнообязанные крестьяне, масонство, народничество, община, обыватели, разночинцы, дворяне, дворовые, подушная подать, выкупные платежи и др.

При рассмотрении произведения в широком историко-культурном контексте необходимо определить и собственно литературный контекст, сопоставляя анализируемый текст с другими произведениями этого автора для выявления авторской позиции, характерных черт его стиля, актуальной проблематики. Так, например, определяя значение образа Раскольникова (Достоевский Ф.М. «Преступление и наказание»), в т.ч. и его связи с Наполеоном, в котором персонаж видит конкретно-исторический пример прихода к власти безвестного лица, достигшего почти мгновенно мирового признания, необходимо показать, как отражено поклонение Наполеону в образе генерала Иволгина («Идиот»), Ивана Карамазова и героя его поэмы Великого инквизитора («Братья Карамазовы»).

Необходимо установить типологические связи между произведениями, созданными в одну эпоху разными авторами. Так, студенты легко определяют связь между стремлением Раскольникова проявить себя человеком необыкновенным (Достоевский Ф.М. «Преступление и наказание», 1866), и стремлением к славе Андрея Болконского, уходящего на русско-австро-французскую войну 1805 г. (Толстой Л.Н. «Война и мир», 1869).

При понимании основных идей произведения следует обратиться к материалам, отражающим восприятие этого текста современниками автора. Так, например, можно сравнить близкие по времени написания известные отзывы современников Л.Н. Толстого о его романе – эпопеи «Война и мир»: «В упомянутой книге трудно решить и даже догадываться, где кончается история и где начинается роман, и обратно. Это переплетение или, скорее, перепутывание истории и романа, без сомнения, вредит первой и окончательно <...> не возвышает истинного достоинства <...> романа» (П.А. Вяземский), «Я только что кончил 4-й том «Войны и мира». Есть вещи невыносимые и есть вещи удивительные; и удивительные эти вещи, которые в сущности преобладают, так великолепно хороши, что ничего лучшего у нас никогда не было написано никем; да вряд ли было написано что-нибудь столь хорошее...; 3-й том почти весь "chef d'œuvre"» (И.А. Тургенев) [7].

Пониманию студентами художественного произведения, выявлению своеобразия его содержания и формы, определению черт идиостиля автора способствует и обращение обучающихся к современным интерпретациям произведения посредством обращения к различным видам искусства. Например, при изучении романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» можно обратить внимание обучающихся на то, что с 1910-го по 2017-ый гг. это произведение было экранизировано более 30-ти раз известными режиссерами на киностудиях России, США, Франции, Италии, Великобритании, Испании, Бразилии, Индии, Аргентины и других стран. Это позволяет говорить о том, что созданные писателем образы персонажей, а также использованные автором средства и приемы характеристики героев осознаются зрителями XX-XXI вв. адекватными для художественного воплощения важнейшей проблемы нравственного выбора современного человека: можно ли строить свое счастье на несчастье другого человека.

Выводы. Таким образом, изучение алгоритма формальных методов анализа произведения на 1-м этапе обучения исследованию художественного произведения, активное использование литературного контекста на 2-м этапе, обращение студентов к междисциплинарному подходу при интерпретации произведения на 3-м этапе, в течение которого они активно обращаются к различным методам анализа художественного текста, соответствует изменениям психовозрастных особенностей мышления обучающихся и представляет собой единый процесс, обеспечивающий формирование как универсальных, так и общепрофессиональных компетенций выпускников образовательной программы высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленности (профилю) «Литература». Понимание методологической базы анализа художественного произведения и умение применять данные знания на практике способствуют эффективной исследовательской, методической, проектной деятельности студентов – будущих учителей литературы в школе.

Литература:

1. Бедзир Н.П. Лекции по методологии литературоведческих исследований. URL: <http://nataliabedzir.com> (дата обращения 09.06.2019)
2. Воюшина М.П. Способность к диалогу – основа профессионализма учителя // Вестник Герценовского университета, – 2010. – № 1. – С. 99-102.
3. Гаспаров М.Л. «Снова тучи надо мною...»: Методика анализа // Гаспаров М. Л. Избранные труды, том II. О стихах. – М.: «Языки русской культуры», 1997 – С. 9-20.
4. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. – 2-е изд., доп. – М.: Книж. Дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 208 с.
5. Думенко О.Е. Александр П. – М.: РИПОЛ классик, 2017. – 40 с.
6. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Методы изучения литературы. Системный подход: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 200 с.
7. Критика о романе "Война и мир" Толстого: отзывы современников, анализ URL: <http://www.literaturus.ru/2018/01/kritika-vojna-i-mir-tolstoj-otzyvy-sovremennikov.html> (дата обращения 15.05.2019).
8. Первушина Л.В. Анализ художественного произведения в его историко-культурном контексте // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия 4. Гуманитарные науки. – 2012. – №10. – С. 76-83.
9. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з). URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primerная-osnovnaya-obrazovatelная-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 06.05.2019).

УДК: 372.882

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,
литературы и истории Бахор Тамара Андреевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ИОНЫЧ»)

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по организации учебно-исследовательской деятельности школьников при изучении литературы в 10 классе. Автор статьи показывает, как имена, отчества, фамилии персонажей рассказа «Ионыч» отражают представление писателя о человеке как гармоничной личности, которой свыше дано объединить ценности жизни человека определенного исторического периода и вечные идеалы существования человека, но выбор жизненного пути человек совершает самостоятельно.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, учебно-исследовательская деятельность обучающихся, проект, художественный образ, антропонимы, А.П. Чехов, П. Флоренский.

Annotation. The article presents methodical recommendations on the organization of educational and research activities of schoolchildren in the study of literature in the 10th grade. The author of the article shows how names, patronymics and surnames of the characters of the story "Ionich" reflect the writer's idea of a person as a harmonious personality, which is given to combine the values of human life of a certain historical period and the ideals of human existence, but the choice of life path a person makes independently.

Keywords: methodology of teaching literature, educational and research activity of students, project, artistic image, anthroponyms, A.P. Chekhov, P. Florensky.

Введение. Современная российская школа стремится создавать необходимые условия для полноценного развития исследовательского потенциала обучающихся, темпы формирования которого напрямую зависят от навыков овладения школьниками способами самостоятельного приобретения знаний. Это отражено в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) [6] и основной образовательной программы среднего (полного) общего образования [5], в которых акцентируется направленность учебно-исследовательской деятельности на достижение важнейших личностных, метапредметных и предметных результатов, установленных ФГОС [6].

На уроках литературы в 10-м классе творчество писателей конца XIX века рассматривается как ключевая стадия развития русской литературы этого периода. Литературоведы и методисты (Г.Н. Ионин, Н.Н. Скотов, Л.М. Лотман, Ю.В. Лебедев, В.Г. Маранцман и др.), разрабатывающие основные направления в методике обучения школьников литературе [2; 3; 4], подчеркивают важную роль А.П. Чехова в историко-литературном процессе. Как показывает наш опыт работы, методисты и учителя часто не обращают внимание на важнейшие философские и социально-этические проблемы его рассказов.

Нашей задачей является разработка методических рекомендаций по организации учебно-исследовательской деятельности в 10 классе при изучении рассказа А.П. Чехова «Ионыч», которые позволяют учителю и обучающимся по-иному взглянуть на проблематику произведения, систему персонажей, финал текста.

Изложение основного материала статьи. Методисты и учителя литературы, работающие в 10-11-х классах, неоднократно указывают, что итогами учебно-исследовательской деятельности являются не столько предметные результаты, специфические для данной предметной области, сколько личностное и интеллектуальное развитие школьников, формирование у них умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать. В старших классах при исследовании художественного текста на первый план выдвигается междисциплинарный подход, который преимущественно и определяет успешность/неуспешность исследовательской работы школьников. Безусловно, все это требует специальной углубленной подготовки учителя, обращения к научным и научно-популярным работам, содержащим методологическое обоснование исследовательской работы с произведением литературы как явлением мировой художественной культуры.

Наш опыт работы со старшеклассниками свидетельствует о том, что эффективным средством характеристики персонажа и определения его роли в проявлении авторской концепции произведения являются в эпических произведениях имена, отчества, фамилии персонажей. Недостаточное внимание к антропонимам приводит учителей и обучающихся к неточным и/или неверным выводам. Так, 10-классники одной из школ пришли к выводу о том, что работа с антропонимами не позволяет решить проблемный вопрос исследования: «Почему рассказ А. П. Чехова называется именно «Ионыч»? Учительница поддержала точку зрения школьников как единственно верную: «... прием говорящих фамилий здесь мало что дает и уж, конечно, не решает проблему исследования» [9].

Для того, чтобы избежать таких недостоверных выводов необходимо познакомить ребят с работами специалистов в данной области, в т.ч. с философским трудом начала XX в. «Имена», составленным священником Павлом Флоренским (1882-1937), который рассматривал русские имена в единстве их исторического, литературного и метафизического дискурсов [7, с. 37]. Эта работа во многом отражает социокультурный контекст творчества А.П. Чехова.

При организации учебного исследования необходимо учитывать следующие положения указанной работы П. Флоренского: «...имена выражают типы бытия личностного» [7, с. 63]; «Имя действительно направляет жизнь личности по известному руслу и не дает потоку жизненных процессов протекать где попало. Но в этом русле сама личность должна определить свое нравственное содержание. <...> Имя предопределяет личность и намечает идеальные границы ее жизни. Но это не значит, что именем определенная, личность не свободна в своем имени - его пределах. И прежде всего: каждое данное имя есть целый спектр нравственных самоопределений и пучок различных жизненных путей» [7, с. 77-78].

На уроке, уже на этапе актуализации знаний (проверки знания и понимания идейно-художественного своеобразия текста), рекомендуем особое внимание уделить размышлениям учащихся не только о том, что

способствовало жизненному выбору Старцева, но и о том, как можно охарактеризовать представленный в рассказе жизненный путь семьи Туркиных, которые хотя и не подвергаются существенным внутренним изменениям, но и не приобретают никаких новых нравственных качеств к концу произведения.

Актуализируя изученное 10-классниками, учитель может провести с 10-классниками беседу об основных функциях имён собственных в художественном произведении. Номинативная функция имени персонажа легко определяется при обращении к героям «Войны и мира» Л.Н. Толстого (Наташа Ростова, Петр Безухов, Андрей Болконский), драмы «Гроза» А.Н. Островского (Тихон, Варвара, Екатерина), комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» (Митрофанушка, Софья, Милон и др.).

Семантика имени – распространенное средство, с помощью которого автор стремится передать характер своих героев. Этот способ действенен уже при самом первом появлении того или иного персонажа: познакомившись с первыми страницами текста, читатель, приобретая первое впечатление от героя, может составить самую первоначальную его характеристику, а затем отслеживать по мере чтения произведения, как этот герой меняется в ту или иную сторону. Как видим, обучающиеся легко определяют и характерологическую функцию имени, особенно в произведениях, в которых четко обозначена авторское отношение к герою, основная концепция произведения.

Подобная работа с образами персонажей малой прозы А.П. Чехова вызывает у 10-классников определенные затруднения, объяснением которых может служить высказывание А.М. Гуревича: «В его художественной системе главное свободно смешивается со второстепенным, типическое с атипическим, закономерное со случайным; они попросту неотделимы друг от друга» [1].

Для того, чтобы избежать недостоверных выводов, к которым может привести анализ имени одного персонажа (как это получилось у некоторых учителей [9]), считаем целесообразным организовать в классе исследовательскую работу по группам. Наблюдение над антропонимами 2-х и более персонажей, безусловно, увеличит достоверность полученных выводов.

Класс делится на 3 группы, одна из которых исследует фамилию, имя и отчество главного героя, вторая группа проводит подобную работу с образом главы семьи Туркиных, третья – с женскими персонажами этой семьи и т.д.. Группам предлагаем внимательно познакомиться с семантикой антропонимов, используемых в рассказе А. П. Чехова, выписать из энциклопедий имен и фамилий, толковых словарей С.И. Ожегова, В.И. Даля и т.п. значения имен собственных, сделать выводы о том, соотносится или не соотносится антропоним с авторской идеей, воплощенной, по мнению школьников, в образе исследуемого героя/персонажа.

Первая группа обучающихся, обратившись к информационным источникам, определяет семантику имени, фамилии и отчества Дмитрия Ионыча Старцева, главного героя рассказа. Фамилия Старцев относится к распространенному типу русских фамилий и происходит от прозвища Старец. Он призывается на это служение самим Богом, достигает бесстрастия, сердечной чистоты, ему открывается воля Божия. Старец получает особый дар – направлять души ко спасению и врачевать их от страстей. Обучающиеся, как правило, говорят о несоответствии такой семантики фамилии характеру и занятиям героя, хотя вполне возможно, что в группе найдется ученик, который отметит близость героя и старца по характеру деятельности (врачевание, исцеление).

Рекомендуем учителю направить исследовательскую деятельность обучающихся на проверку и другой версии. Так, в словарях отражено и иное значение слова «старец» – «старый человек», человек преклонного возраста. Традиционно в мировой культуре старый человек является носителем жизненной мудрости, рационального отношения к поступкам и событиям.

При выявлении соотношении фамилии и поступков героя рассказа (особенно в 3-4 главах произведения) учащиеся отмечают, что Старцев, прежде всего, руководствуется разумом, а не чувствами. Доказывая это, 10-классники часто цитируют рассуждения Старцева о предполагаемой женитьбе на Екатерине Туркиной: «А приданого они дадут, должно быть, немало... Остановись, пока не поздно! Пара ли она тебе? Она избалована, капризна, спит до двух часов, а ты дьячковский сын, земский врач... К тому же, если ты женишься на ней, – продолжал кусочек, – то ее родня заставит тебя бросить земскую службу и жить в городе... Ну что ж? – думал он. – В городе, так в городе. Дадут приданое, заведем обстановку...» [8]. Здесь отчетливо виден рационализм Старцева, несмотря на то, что он влюблен в Екатерину Ивановну.

Как известно, Дмитрий (Димитрий) – распространённое имя греческого происхождения, означающее «посвящённый богине Деметре». Деметра – древнегреческая богиня земли и плодородия, поэтому человек, носящий имя Дмитрий является ее служителем. Основными в жизни такого человека становятся земные стремления и переживания, соотносимые с семейными заботами и другими интересами, связанными с телесностью. С Деметрой связана и любовь носителя имени ко всему земному, в т. ч. и к человеку. Все это порождает внутренний конфликт Дмитрия.

Рекомендуем обучающимся найти в рассказе материал, иллюстрирующий обе стороны имени Дмитрий, а также определить, в каком соотношении находятся эти стороны в образе персонажа. Такая работа позволяет учащимся сделать вывод о том, что в жизни Дмитрия Старцева преобладающими оказались его земные (приземленные) интересы.

Как известно, у каждого человека есть небесный покровитель, святой, в честь которого он назван. П. Флоренский советует не соотносить напрямую имя святого с названным этим именем христианином, т.к. первичным, по мнению богослова и культуролога, является имя. Он пишет: «... по имени – житие, а не имя по житию. Имя оценивается церковью, а за нею – православным народом как тип, как духовная конкретная норма личностного бытия, как идея, а святой – как наилучший ее выразитель» [7, с. 32-33].

Учитывая это положение при выборе обучающимися в святцах того Димитрия, в честь которого был поименован Старцев, рекомендуем для такой работы учащимся все же предоставить ранее подготовленный материал по житиям святых Дмитрия Донского и Дмитрия Солунского.

10-классников обычно привлекает, в первую очередь, герой русской истории Дмитрий Донской. Изучив источники, обучающиеся формулируют общую модель жизни святого Дмитрия Донского: это собиратель русских земель, защитник находящегося под монголо-татарским игом русского народа, победивший противника с помощью Божией. Опираясь на сравнение рассказа А.П. Чехова и житие Дмитрия Донского, обучающиеся делают вывод о том, что Старцев не обладает чертами героя этого жития.

Более плодотворным для исследования будет знакомство с житием Дмитрия Солунского, который при жизни проповедовал христианство. После возведения Дмитрия в лик святых, верующие молились ему об

избавлении от болезней, он помогал при эпидемиях тем, кто просил о помощи. Учащиеся обращают внимание на то, что эта деятельность святого близка профессии чеховского героя. Нельзя не заметить работоспособность Старцева. Большая врачебная практика этого персонажа позволяет обучающимся говорить о том, что он востребован, т.е. в профессии он успешен.

Так как главный герой произведения по воле автора к финалу рассказа утрачивает имя и фамилию (горожане его называют просто по отчеству – Ионыч), остается только указание на то, что он сын Ионы, то обучающимся при проведении исследования необходимо выявить семантику и этого имени.

По происхождению имя Иона – древнееврейское. Одно из его значений – «голубь», который, стал символом души и связи с миром божественного. Самым известным Ионой, в честь которого часто называли детей, является ветхозаветный пророк Иона. Современные школьники плохо знают его историю, поэтому рекомендуем напомнить им основные сведения о жизни этого пророка. Господь оживил маленького Иону. Вся последующая жизнь пророка Ионы связана со множеством чудесных событий. Он был послан Богом пророчествовать в город Ниневею, погрязший в пороках, и предупредить его жителей о предстоящем всеобщем наказании Божиим, если горожане не раскаются в своих грехах. Однако Иона сомневался, что его будут слушать люди, пошел против воли Божьей, попытался избежать своей миссии, за что был наказан. Затем он Иона раскаялся, выполнил волю Господа.

Как правило, первоначально работая с отчеством героя, 10-классники отмечают, что с образом Ионыча можно соотнести мотив метания, неуверенности, присущий и пророку Ионе. Но большая часть юных исследователей обычно приходят к выводу о том, что отчество не участвует в характеристике героя чеховского рассказа: Они утверждают, что Старцев не ничего «не взял» от имени своего отца.

Как ни парадоксально, но и эта мысль важна для представления о творчестве Чехова в целом, так как в его произведениях мы не видим образцовых отцов, а детям нечего перенять от своих родителей. Рекомендуем обратить внимание 10-классников на то, что в анализируемом рассказе автор не упоминает о связи Ионыча с родителями, но также нет информации и о том, что Ионыч сирота. Подобный мотив «безотцовщины», своеобразного сиротства, позже отчетливо проявляется, например, в драмах Чехова, с которыми 10-классники познакомятся на следующих уроках.

Проведя поиск информации, группа приходит к следующему выводу: в рассказе А.П. Чехова имя и фамилия способствуют характеристике героя, а вот отчество героя, соотносимое с представлением о душе человека, его связи с Богом-отцом, никак не проявляется в рассказе «Ионыч», что отражает свойственное тому времени стремление отказаться от традиций, в т. ч. и семейных, и найти новые формы существования человека в социуме.

Задачей второй группы является поиск значений имени, фамилии и отчества главы семейства Туркиных.

По одной из версий, фамилия Туркин образована от прозвища Турка: так в старину называли турков. Скорее всего, такое прозвище указывало либо на национальную принадлежность человека, либо на особенности его внешнего вида (например, черные волосы, смуглая кожа). Известно, что такие прозвища, как Турок и Немец особенно в Малороссии, использовали по отношению к человеку, который, подобно иностранцу, не знающему русский язык, не понимал очевидного. Исходя из полученной информации, учащиеся обобщают значение слова «турок»: это человек, отличающийся от других, выделяющийся из общей массы. Это соответствует тому, как в рассказе характеризуют Туркиных горожане: «И указывали на семью Туркиных как на самую образованную и талантливую» [8].

Если обратиться к историческому контексту, то можно предположить, что у семьи Туркиных предки могли быть выходцами из Турции. Особый интерес данное исследовательское задание вызывает у школьников, увлекающихся историей России. Они могут найти много исторических фактов о том, что после русско-турецких войн, в том числе и в 1877-1878 гг., в Турции было много русских пленных, а в России соответственно – много пленных турков. Таким образом, этот аспект школьного исследования отражает внимание Чехова к страницам российской истории, воплощая мысль о том, что обычной рядовой человек так же связан с мировой историей, как и государственный деятель высокого ранга.

Имя главы семейства Туркиных Иван – это распространенная в русскоязычной среде форма церковнославянского имени Иоанн. В привычном для нас виде имя Иван появляется в 14 веке. Имена Иоанн и Иван полностью идентичны по своему значению и соотносятся с иудейским, обозначающим «Яхве милостив», где Яхве – это имя бога в Ветхом завете, а значит общее значение имени «Бог милостив».

Размышляя о соответствии этого значения имени персонажа, школьники отмечают, что, действительно, к Ивану Петровичу, да и вообще к семье Туркиных «Бог милостив». Доказывают это утверждение 10-классники тем, что Туркины на протяжении всего рассказа остались единой семьей, члены которой понимают друг друга и поддерживают, они занимаются творчеством и привносят искусство в жизнь других жителей города. Многие годы они сохраняют любовь к друг другу, уважение и привязанность.

Древнегреческое происхождение имеет и отчество героя. Имя Пётр в переводе означает «камень», «скала», а также трактуется как «твёрдый», «надёжный», «непоколебимый». Важно отметить, что Иван Петрович является основой семьи Туркиных, Если Ионыч не имеет связи с отцом, то в этой семье, основанной на традиционном отношении родителей и детей, существует крепкая связь поколений, которую не может ослабить и своеволие младших.

Подобную работу третья группа может провести по выявлению авторской идеи на основе имен других членов семьи Туркиных – Катерины и Веры Иосифовны Туркиных.

Подводя итог исследования, обучающиеся приходят к выводу том, что антропонимы в рассказе А.П. Чехова «Ионыч» не только выполняют характерологическую функцию, но и отражают авторскую идею каждого образа. Следует иметь в виду, что в рамках реалистического произведения, в отличие от классицистического, антропонимы не прямо характеризуют персонажей, а указывают на то, какими они могли быть, какой путь был возможен для них, тогда как их настоящая жизнь – результат собственного выбора каждого из героев. Углубленное исследование имени позволяет обучающимся понять, что автор не только характеризует личность, но в образе персонажа отражает своего современника как человека, воплощающего особенности определенного этапа истории России.

По итогам исследования группа может подготовить доклад для школьной или городской конференции, участие 10-ков в образовательном форуме, статья, выступление на диспуте и др.

Выводы. Учебно-исследовательская деятельность на уроках литературы может способствовать разрешению спорных вопросов интерпретации обучающимися образов персонажей и позиции автора в произведении, совершенствованию у школьников умений обосновывать собственную позицию.

Обращение к семантике имени персонажа, житиям святых, с которыми это имя соотносится, привлечение историко-культурного контекста позволяет учителю подвести юных исследователей к выводу о том, что имена собственные в рассказе А.П. Чехова «Ионыч» отражают представление писателя о человеке как гармоничной личности, которой дано объединить ценности жизни человека определенного исторического периода и вечные идеалы существования человека, отражающие его стремление к гармонии взаимоотношений личности и общества, вневременного и сиюминутного и т.д.

Литература:

1. Гуревич А.М. Три стадии русского реализма: К спорам о литературных направлениях. URL: <http://ostrovskiy.lit-info.ru/ostrovskiy/kritika/ostrovskij-chehov-sbornik/gurevich-tri-stadii-russkogo-realizma.htm> (дата обращения 05.08.2019).
2. Литература. 10 класс. Учебник в 3-х частях (базовый и профильный уровни). / Авт.-сост. Ионин Г.Н., Скатов Н.Н., Лотман Л.М. – М.: Мнемозина, 2013.
3. Литература. 10 класс. Учебник в 2-х частях. Часть 2. 14-е изд. / Авт.-сост. Лебедев Ю.В. – М., 2012 – 383 с.
4. Литература. 10 класс. Учебник. Базовый и профильный уровни. В 2-х ч. Часть 2. / Авт.-сост. Маранцман В.Г. – М.: Просвещение, 2011. – 398 с.
5. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з). URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 05.08.2019).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 05.08.2019).
7. Флоренский П. Имена: Ономастология. Словарь имен. // Промысел Божий в имени христианина. Тайный смысл имен. / Сост. Казаков О. Отв. ред. Блинский А.В. – М.: Изд-во «САТИСТЪ», 2003. – С. 30-229.
8. Чехов А.П. Ионыч. URL: <https://ilibrary.ru/text/437/p.1/index.html> (дата обращения 05.08.2019).
9. Эйхенбаум Т.И. Использование технологии решения исследовательских задач при изучении рассказа А.П. Чехова "Ионыч"/ Открытый урок. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/537050/> (дата обращения 05.08.2019).

Педагогика

УДК: 372.882

**кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,
литературы и истории Бахор Тамара Андреевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студент Брагина Анастасия Олеговна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студент Смагина Вероника Юрьевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ОСМЫСЛЕНИЕ ДЕТАЛИ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ А. АХМАТОВОЙ В ШКОЛЕ)

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по организации изучения лирического стихотворения посредством выявления художественных деталей, способствующих эффективному смысловому восприятию литературных произведений, в т.ч. и лирических стихотворений, а также более полному представлению обучающихся о концепции текста. Опираясь на работы современников А. Ахматовой, оценивших своеобразие художественного мира ее ранней поэзии, авторы статьи рекомендуют учителю литературы активно использовать на всех этапах урока визуализацию (кластеры, диаграммы, таблицы, схемы и др.).

Ключевые слова: методика преподавания литературы, художественная деталь, стихотворение, лирическая героиня, художественный мир, визуализация учебной информации, А. Ахматова.

Annotation. Methodical recommendations on the organization of the study of lyrical poems by identifying artistic details that contribute to the effective perception of literary works, including lyrical poems, as well as a more complete representation of students about the concept of the text are presented in this article. Based on the works of Akhmatova's contemporaries, who evaluated the originality of the art world of early poetry, the authors of the article recommend the teacher of literature to use actively visualization at all stages of the lesson, using the iconography (clusters, diagrams, tables, schemes, etc.).

Keywords: methodology of teaching literature, artistic detail, poem, lyric heroine, artistic world, educational information visualization, A. Akhmatova.

Введение. Согласно ФГОС среднего (полного) общего образования, утвержденному приказом Минобрнауки № 1577 от 31.12.2015 г., предметные результаты по учебному предмету «Литература» (базовый уровень) в старших классах должны отражать:

– «формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уроке не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления ...;

– сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа произведения» и др.» [7].

Основные положения ФГОС конкретизированы в примерной основной образовательной программе, которая, в свою очередь, является основанием для разработки программ по учебным предметам. Одна из задач учебного предмета «Литература» – формирование «целостного восприятия художественного мира произведения на разных его уровнях в их единстве и взаимосвязи и понимание принадлежности произведения к литературному направлению (течению) и культурноисторической эпохе (периоду)» [3]. Эта задача реализуется в учебных программах, авторы которых (методисты, учителя и др.) среди предметных результатов выпускника средней общеобразовательной школы называют представление о предметном мире произведения, создаваемом посредством многочисленных художественных деталей.

Вопрос изучения деталей литературного произведения является актуальным в наше время. Это подчеркивает, например, педагог Л.А. Мосунова: «Реальность отторжения молодежи от глубокого чтения, формальное отношение к произведениям величайших писателей является серьезной проблемой. Нравственно-ценностный потенциал шедевров мировой литературы нередко остается нереализованным» [6, с. 3]. Понимание роли детали в произведении способствует адекватному восприятию концепции текста, что делает необходимым обращение к детали в курсе учебного предмета «Литература».

Нашей задачей является разработка методических рекомендаций по определению роли художественной детали в создании лирического переживания в поэзии А. Ахматовой при изучении ее стихотворений на уроках литературы в старших классах общеобразовательной школы.

Изложение основного материала статьи. В качестве актуализации знаний о детали можно обратиться к представленному в Литературном энциклопедическом словаре наиболее устоявшемуся толкованию этого термина: «деталь – значимый, выделенный элемент художественного образа, выразительная подробность в произведении, несущая значительную смысловую и идейно-эмоциональную нагрузку» [4, с. 90]. Исходя из этого определения, видим, что деталь является элементом художественного образа, ее значение определяется в контексте художественного мира произведения, частью которого она является.

Особенно плодотворной для определения роли художественной детали в воплощении авторской концепции мира и человека является ранняя поэзия А. Ахматовой, привлекающая старшеклассников своеобразием отражения внутреннего мира человека, стремлением поэта воплотить в художественном образе буйство переживаемых чувств.

При подготовке к урокам, посвященным поэзии А.Ахматовой, рекомендуем вспомнить статьи В. Жирмунского, Н. Гумилева и др., высоко ценивших ее талант.

В «Письме о русской поэзии», характеризуя поэтический стиль юной А. Ахматовой, Н. Гумилев писал: «Показывая, а не объясняя, используя прием говорящей детали, Ахматова добивается достоверности описания, высочайшей психологической убедительности» [1].

Следует отметить, что интерпретируя стихотворения А. Ахматовой, Н. Гумилев указывает ее пристрастие к вещному миру, в чем теоретики литературы увидят типологическую черту историко-литературного процесса XX века. Например, именно это отмечает В.Е. Хализев: «Литература XX века ознаменовалась небывало широким использованием вещного мира не только как атрибутов бытовой обстановки, среды обитания людей, но и (прежде всего) как предметов, органически сращенных с внутренней жизнью человека и имеющих при этом значение символическое: и психологическое, и «бытийное», онтологическое» [8, с. 205].

В статье «Преодолевшие символизм. Ахматова» В.М. Жирмунский среди особенностей поэтического почерка Ахматовой называет «точное и тонкое восприятие явления внешнего мира» [2, с. 112-121]. Указывая характерные черты творческой манеры автора сборника «Вечер», В.М. Жирмунский пишет: «Она рассказывает о внешней обстановке душевного явления, о событиях внешней жизни и предметах внешнего мира, и только в своеобразном выборе этих предметов и меняющемся восприятии их чувствуется подлинное настроение, то особенное душевное содержание, которое вложено в слова» [2, с. 112-121].

Исходя из указанных выше работ современников Ахматовой, можно сделать вывод о том, что она воспринимается ими как представитель нового направления в русской поэзии, отличительное свойство которой – способность Ахматовой к передаче чувств лирического героя (его настроения и состояния души) посредством предметов и явлений внешнего мира. Это качество лирики А. Ахматовой важно учитывать словеснику при работе с современными старшеклассниками с характерным для них стремлением к визуализации воспринимаемой информации.

При подготовке методических рекомендаций было проведено анкетирование 11-классников, которым для интерпретации было предложено стихотворение А. Ахматовой «Песня последней встречи», изученное ими в 10-м классе. Ответы на вопросы анкеты свидетельствуют о том, что выпускники школы недостаточное представляют ту конкретную ситуацию, которая лежит в основе стихотворения, что порождает неверное понимание действий, совершаемых персонажами, и соответственно – неверное определение испытываемых героями переживаний и чувств.

Старшеклассники от обучающихся средних классов отличаются тем, что их внимание сосредоточено на целостном представлении изучаемого явления, определении его роли в единой картине окружающей действительности. У обучающихся в этом возрасте повышается интерес к лирике, однако восприятие конкретного и обобщенного смысла поэтических образов представляет для них большую сложность. Задача учителя на уроках, посвященных изучению лирического произведения, заключается в том, чтобы показать школьникам мир авторских мыслей и чувств, совершить плавный переход от единичного к обобщенному значению поэтического образа.

В процессе решения поставленной задачи используются различные виды деятельности, которые способствуют достижению личностных, предметных и метапредметных результатов. Личностные результаты, связанные с развитием внутреннего мира человека, достигаются при изучении лирического текста, оценивая который ученик обращается к широкому социокультурному контексту (отечественной и мировой культуре, истории и др.). На достижение метапредметных результатов нацелена работа по самооценке полученных на уроке результатов: умению обобщать, классифицировать, интерпретировать, устанавливать аналогии, проводить сопоставительный анализ, рефлексию, использовать ИКТ и др. Предметные результаты заключаются в совершенствовании умений обучающихся интерпретировать лирическое произведение.

Опираясь на методику, предложенную В.Г. Маранцманом, считаем целесообразным поэтапное изучение лирических произведений. Для этого необходимо следующее:

«1) выявление читательского восприятия;

2) анализ художественного произведения (в старшем звене требует комплексного подхода, ибо здесь важно определить и дотекстовую информацию, и сильные позиции произведения, помогающие сформулировать тему и идею, а затем выйти на анализ характера лирического героя, индивидуальный стиль поэта и широкие философские обобщения)» [5, с. 135].

Исходя из сформулированной выше задачи, мы рекомендуем большое внимание уделить урокам, посвященным ранней лирике Ахматовой. Темами таких уроков могут быть следующие: «Стихи живые сами говорят (о ранней лирике А. Ахматовой)», «Мне ни к чему одические рати... (жизнь и творчество А. Ахматовой)», «Душа ее в поэзии жива, волшебна и величественно слово» и пр. В отличие от традиционного подхода, соотносимого с тематической характеристикой стихотворений этого периода, мы предлагаем иной путь – постижение особенностей художественного мира ранней Ахматовой через интерпретацию художественных деталей.

При реализации рекомендуемых тем могут решаться следующие задачи:

– образовательные: выявить своеобразие художественного мира, представленного в ранней лирике Ахматовой на основе интерпретации ее лирических стихотворений и выявлении роли художественной детали в них;

– развивающие: развивать творческое мышление, анализировать и обобщать материал, делать самостоятельные умозаключения;

– воспитательные: формирование социально-психологических качеств личности (нравственных, интеллектуальных, эмоционально-волевых).

На изучение лирики А. Ахматовой программой отводится небольшое количество часов, поэтому на этапе подготовки урока рекомендуем обучающимся список стихотворений для самостоятельного изучения, (которые затем, на уроке, будут использованы в качестве выразительного чтения и интерпретации) и 2-3-м ученикам даем индивидуальные задания (подготовить доклад с презентацией). Предлагаемые темы докладов и сообщений: «Аккеизм как литературное направление», «Детство и юность А. Ахматовой», «Начало творческого пути А. Ахматовой», «Основные темы и мотивы в ранней лирике А. Ахматовой» и т.п.

Работа с докладами способствует формированию у обучающихся объективного представления о литературном процессе на рубеже XIX – XX веков, а также о культурной и общественной жизни России этого периода. Эта информация позволит учителю сделать акцент на кризисе исторических представлений о времени и человеке в истории, выраженном, в первую очередь, в утрате прочной мировоззренческой основы. Актуализация этого контекста жизни и раннего творчества А. Ахматовой может способствовать социокультурной и нравственной самоидентификации современных старшеклассников.

Изучение лирики А. Ахматовой традиционно начинаем с ее краткой биографии. На этом этапе обучающиеся выступают с докладами посвященные жизни и творчеству А. Ахматовой, актуализируя исторический и социокультурный (в т.ч. литературный) контекст, компоненты которого известны им из уроков истории, обществознания, географии и пр. Эффективной может быть актуализация знаний и представлений об общих тенденциях историко-литературного процесса начала века. При этом можно использовать методический прием кластера («Ромашка», «Гроздь» и др.) как графической формы организации, систематизации, обобщения и т.п. информации, важной для реализации темы урока. Так, основой сердцевинкой ромашки может быть понятие «аккеизм», а лепестками – 6 наименований наиболее важных для аккеизма характеристик/свойств. Возможна как коллективная (групповая, парная) так и индивидуальная работа. Например, в одном из классов после всех предложений о содержании лепестков ромашки остались следующие: «серебряный век», «литературное течение»; «Цех поэтов»; «Н. Гумилев, А. Ахматова», «отказ от символов» «изобразительная деталь».

При актуализации знаний обучающихся о детали рекомендуем акцентировать их внимание на том, деталь не просто мелкий образ или подробность изображения портрета, пейзажа, интерьера и т.п. Деталь, прежде всего, часть, подробность чего-либо большего и значимого, одновременно отражающая это значимое и укрепляющая его целостность.

Именно на них основывается образная система героев Ахматовой (их чувства, психологическое состояние, окружающая героя среда и т.п.). Выявление роли детали позволяет углубить понимание старшеклассниками художественного мира лирики Ахматовой как поэта первой половины XX века.

При знакомстве с ранней лирикой А. Ахматовой рекомендуем использовать групповую форму, предложив для работы интерпретацию стихотворений «Песня последней встречи», «Сжала руки под темной вуалью» и др. В качестве проблемного вопроса рекомендуем следующий: «Какова роль играют художественные детали в стихотворениях А. Ахматовой?»

Каждая группа решает одни и те же вопросы на материале представленного для интерпретации стихотворения А. Ахматовой:

– *Определите художественные детали, укажите, каково их значение в стихотворении.*

– *Какой предстаёт героиня анализируемого стихотворения А. Ахматовой?*

Например, в стихотворении А. Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью» изобразительные детали, усиливающие зримость и достоверность образа героини и окружающего ее мира, одновременно отражают ее эмоции и внутренние переживания, визуализируют их. Трансформация привычных для произведений любовной тематики образов («грудь холодела, но шаги мои были легки», «умру с тобой», «равнодушно желтый огонь свечей» и др.) позволяет поэту указать на типичность ситуации угасания любви и последующего расставания, неоднократно воспроизводимой в искусстве, и одновременно с этим обратить внимание на стремление героини не показать своей слабости, охватившего ее отчаяния, невозможности определить, что правильно и что неправильно в ее жизни в момент разлуки с дорогим для нее человеком. Лирическая героиня чувствует такую сильную боль, что не в состоянии определить даже количество ступеней лестницы, по которой она уходит из дома. Образ-деталь «темная вуаль» указывает на скорбь, грусть, тягостное чувство одиночества. Деталь, характеризующая жест героини («сжала руки») не только передает ее эмоциональное напряжение, но и указывает на стремление девушки отгородиться от внешнего мира, т.к. никто не может ее понять и не может ей помочь.

При обобщении полученных выводов и их доказательств эффективным может стать и такой методический прием как «Фишбоун» («Скелет рыбы» или «Рыбья кость»), визуализирующий информацию в виде схематической диаграммы в форме рыбьего скелета. В качестве головы «скелета» в треугольник вписывается озвученный выше проблемный вопрос, на верхних костях фиксируются значения художественных деталей в стихотворении, предложенном обучающимся для интерпретации: указываются типы деталей: портретная деталь, пейзажная деталь, внешняя (предметная) деталь и др. На нижних костях, отражающих верхнюю часть скелета, вписываются иллюстрирующие их факты из произведения. Так каждая «кость» верхней части скелета дополняется фактической составляющей нижней части скелета, например: «портретная деталь» – «сжала руки», «темная вуаль», «грудь холодела», «левая рука» и т.п.; «пейзажная деталь» – «между кленов», «шепот осенний» и др.; «вещная/внешняя деталь» – «много ступеней», «их только три», «темный дом», «в спальне горели свечи» и др.

Завершающий скелет треугольник («хвост рыбы»), как правило, содержит ответ на проблемный вопрос, обобщающий полученные группами выводы, например: «Деталь акцентирует внимание на внутреннем состоянии лирического героя/героини, передавая неоднозначность испытываемых им/ей чувств, акцентируя внимание читателя на параллелизме переживаний героя/героини и окружающего мира».

В качестве домашней работы можно предложить следующие творческие задания:

– на основе художественных деталей составить психологический словарь голосов, взглядов, жестов как средств душевного состояния героя;

– изобразить географию стихотворения;

– составить график динамики чувств героя и т.д.

Таким образом, при выявлении роли художественной детали в ранних стихотворениях А. Ахматовой активно решались задачи по формированию личностных, предметных и метапредметных результатов. Личностные результаты, связанные с развитием внутреннего мира человека, достигаются при изучении лирического текста, оценивая который ученик обращается к широкому социокультурному контексту (отечественной и мировой культуре, истории и др.). На достижение метапредметных результатов нацелена предполагаемая работа по самооценке полученных на уроке результатов: умению обобщать, классифицировать, интерпретировать, устанавливать аналогии, проводить сопоставительный анализ, рефлексию, использовать ИКТ и др. Предметные результаты заключаются в результате интерпретирования лирического произведения.

Выводы. При разработке методических рекомендаций, направленных на выявление в литературном произведении функции художественной детали, мы исходили из того, что деталь, являясь частью/подробностью целого, одновременно отражает это целое, скрепляет разные уровни его содержания и формы. Предложенные нами виды деятельности и методические приемы, учебные задания, основанные на работах авторитетных теоретиков литературы и методистов, позволяют эффективно выполнять творческие задания, отражающие стремление современных старшеклассников к визуализации информации. Системный подход к изучению детали в контексте целостного восприятия произведений позволяет определить значение раннего творчества А. Ахматовой как поэта-акмеиста первой половины XX века (историко-биографический аспект), как художника с определенными эстетическими установками (культурный аспект), как личности, находящейся в непрерывном процессе самоидентификации (философский аспект), как человека, отражающего определенное национальное сознание (культурно-психологический аспект).

Литература:

1. Гумилев Н. Письма о русской поэзии. // Гумилев Н. Электронное собрание сочинений. URL: <https://gumilev.ru/clauses/42/> (дата обращения 05.08.2019).

2. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л.: Наука, 1977. – 407 с.

3. Коровина В.Я. Литература 5-11 классы: Базовый уровень [Электронный ресурс]: Программы общеобразовательных учреждений. / под ред. Коровиной В.Я. – М.: Просвещение, 2010. URL: https://infourok.ru/rabochaya_programma_po_literature_11_klass_v.ya.korovina-308064.htm (дата обращения 05.08.2019).

4. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.

5. Маранцман В.Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителей – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.

6. Мосунова Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: Автореф. дис.... д-ра пед.наук. – М., 2006. – 44 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»: текст с изм. и доп. от 29 июня 2017 г. // Министерство образования и науки. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 05.08.2019).

8. Хализев В.Е. Литературное произведение. Теория литературы – М.: Высшая школа, 2002. – 305 с.

УДК: 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Николаева Людмила Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

студент Степаненкова Анна Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данное исследование посвящено обоснованию содержательных и процессуальных основ формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Предлагаются четыре направления работы («Потребности», «Труд и профессии», «Товар, товарообмен», «Деньги и бюджет семьи»), каждое из которых решает образовательные, развивающие и воспитательные задачи в различных образовательных областях в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Выделены методы формирования финансовой грамотности старших дошкольников, необходимость создания в групповой комнате вариативной и гибкой предметно-пространственной развивающей среды. Акцентировано значение информационно-коммуникационных технологий, расширяющих возможности ребенка в освоении финансовых представлений, важность активного взаимодействия с родителями по воспитанию правильного отношения к различным экономическим категориям. Сделан вывод, что целенаправленное формирование финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста позволяет системно развивать основы финансовой образованности, культуры и воспитанности.

Ключевые слова: дошкольное образование, экономическое образование дошкольников, финансовая грамотность, финансовые представления.

Annotation. This research is devoted to justification of substantial and procedural bases of formation of financial literacy at children of the advanced preschool age. Four areas of work ("Requirements", "Work and professions", "Goods, barter", "Money and the budget of family") are offered, each of which solves the educational, developing and educational problems in various educational areas according to requirements of federal state educational standard of preschool education. Methods of formation of financial literacy of the senior preschool children, need of creation for the group room of the variable and flexible subject and spatial developing environment are allocated. The value of the information and communication technologies expanding possibilities of the child in development of financial representations, importance of active interaction with parents on education of the correct attitude towards various economic categories is accented. The conclusion is drawn that purposeful formation of financial literacy at children of the advanced preschool age allows to develop systemically bases of financial education, culture and good breeding.

Keywords: preschool education, economic education of preschool children, financial literacy, financial representations.

Введение. В соответствии с существенными изменениями в государственно-политическом и экономическом устройстве России особое внимание уделяется экономическому образованию и воспитанию у подрастающего поколения экономической самостоятельности, инициативности, ответственности, трудолюбия, способности к взаимодействию, восприятию происходящих экономических преобразований, принятию необходимых решений. Становление и развитие данных качеств начинается на этапе дошкольного возраста, как наиболее чувствительного периода развития и социализации личности [6].

Актуальные научно-методические и дидактические аспекты к организации экономического образования детей в условиях дошкольной образовательной организации раскрываются в исследованиях Т.А. Арефьевой, Л.Н. Галкиной, О.А. Гладковой, Л.М. Кларинной, Н.А. Крючковой, Е.А. Курак, Р.С. Лукьяновой, А.Ю. Селезневой, Е.А. Сидякиной, А.А. Смоленцевой, Н.А. Струниной, Т.Г. Хановой, А.Д. Шатовой и др. По мнению ученых, формирование элементарных экономических (финансовых) представлений дошкольников осуществляется посредством создания у детей познавательных мотивов и предполагает развитие интереса к знаниям экономического содержания, приобретение опыта финансовых отношений, способов участия в экономической жизни своей семьи. В то же время, анализ исследуемой проблемы свидетельствует, что педагоги дошкольных образовательных организаций испытывают некоторые трудности в формировании у детей таких понятий, как «цена», «выгода», «аванс», «банк», «аукцион», «бюджет», «валюта», «товар», «энергосбережение», «реклама». Это приводит к достаточно низким результатам развития финансовых представлений у детей.

Изучение проблемы формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста позволяет выявить противоречие между потребностью общества в экономически-грамотном подрастающем поколении и недостаточной методической разработанностью процесса формирования финансовой грамотности детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Целью исследования является определение содержательных и процессуальных основ формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. В рамках проблемы экономического образования в области дошкольного образования особое место занимают вопросы формирования финансовой грамотности детей дошкольного возраста. В Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р.) финансовая грамотность рассматривается как «результат процесса финансового образования, который определяется как сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге для достижения финансового благосостояния» [1].

По данным нашего исследования, в котором участвовало 68 детей старшего дошкольного возраста, было выявлено: большинство детей имеют разрозненные и бессистемные представления о потребностях семьи и ее бюджете, о труде родителей и семьи в целом, о том, что такое деньги, как они зарабатываются и как

правильно распоряжаться доходами, недостаточно хорошо владеют знаниями о товаре и товарообмене. Практически четвертая часть детей не употребляют никаких словосочетаний, связанных с финансовой грамотностью.

Анализ психолого-педагогических исследований и результаты проведенной диагностики уровня сформированности финансовых представлений у детей старшего дошкольного возраста, позволили определить четыре направления работы по формированию финансовой грамотности: «Потребности», «Труд и профессии», «Товар, товарообмен», «Деньги и бюджет семьи». Каждое направление решает образовательные, развивающие и воспитательные задачи. Среди образовательных задач следует выделить овладение детьми первоначальными финансовыми представлениями, основными финансовыми категориями, принципами и методами разумного ведения хозяйства, формирование экономических умений и навыков, др. Развивающие задачи направлены на развитие умения проявлять разумные экономические потребности, соизмеряя их с реальными возможностями удовлетворения, др. Воспитательные задачи связаны с привитием детям уважения к представителям разных профессий, бережливого отношения к объектам трудовой деятельности, а также воспитанием нравственно-экономических качеств: бережливости, организованности, честности, справедливости, деловитости, предприимчивости, др.

Первое направление «Потребности» способствует приобретению знаний и представлений о потребностях человека, необходимости удовлетворения жизненно важных (в воде, воздухе, тепле, свете, пище, одежде, жилье) и социальных (безопасности, любви, дружбе, защите, общении, др.) потребностей.

Второе направление «Труд и профессии» обеспечивает формирование знаний о том, что люди трудятся, чтобы прокормить себя и свою семью, сделать запасы на будущее, приносить пользу другим. В процессе труда создаются, производятся различные предметы и продукты труда. Производство невозможно без средств производства, с помощью которых осуществляется производство продуктов труда. Для того чтобы что-то изготовить, необходимо знать способ изготовления.

Третье направление «Товар, товарообмен» способствует формированию представлений об обмене товарами и услугами как средстве удовлетворения экономических потребностей, о цене товара, влиянии спроса и предложения на установление цены товара, пониманию, что все товары имеют свою цену.

Четвертое направление «Деньги и бюджет семьи» знакомит детей с понятиями «деньги», «основные» и «неосновные» расходы, «карманные деньги», «бюджет», «деньги-товар», «обмен», «купля-продажа». В процессе работы у детей формируется правильное отношение к деньгам, их разумному использованию и способам зарабатывания, умение грамотно планировать свои расходы, принимать необходимое решение в вопросах ведения домашнего хозяйства.

Подчеркнем, содержание предлагаемых направлений осваивается в различных образовательных областях в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, обеспечивая комплексное изучение финансовых вопросов в единстве экономических, этических и нравственных категорий, а также целостность процесса обучения на основе принципа интеграции.

Специфика формирования финансовых представлений у детей дошкольного возраста связана с их эмоциональной отзывчивостью, любознательностью, наглядно-действенным мышлением. Данное положение обуславливает, во-первых, создание в групповой комнате насыщенной и гибкой предметно-пространственной развивающей среды (например, оформление игрового комплекса «Супермаркет» включает современное оборудование (банкомат, вариативные витрины, отдел рекламы, др.), оснащенное необходимыми атрибутами и моделями для обогащения представлений детей о деньгах, рекламе, товарах, др.) [4]. А во-вторых, применение проблемно-игровых технологий экономического образования [13] и сочетание различных методов работы в процессе формирования финансовой грамотности старших дошкольников, в том числе, в творческих видах деятельности [2, 3, 8, 9, 11]. Наиболее целесообразными мы считаем:

- организацию разных видов игр (сюжетных, дидактических, развивающих, игр-соревнований, квестов, командных, аукционов, др.): «Семейный бюджет», «Бизнесмен», «Доходы из отходов», «Супермаркет», «Салон красоты», «Кондитерская фабрика», «Мамино кафе», «Доходы», «На пути к финансовой грамотности»;

- включение разнообразных моделей, символов, ребусов, кроссвордов, обозначающих различные финансовые и экономические понятия, креативных заданий, др.;

- решение экономических и финансовых задач, проблемных ситуаций (например, «Давайте помечтаем, если бы у меня было много денег...», «Как я помогаю маме», «Кого можно назвать богатым человеком?», «На что бы я потратил деньги?», др.);

- анализ поступков героев литературных произведений, сказок, (например, И. Шведова «Экономическая азбука для детей и взрослых», К.И. Чуковский «Муха-Цокотуха», Э. Успенский «Бизнес крокодила Гены», др.);

- просмотр мультфильмов и их последующее обсуждение («Винни-Пух и все-все-все», «Лето в Простоквашино», «Дядюшка Скрудж», «Утиные истории», др.);

- обращение к устному народному творчеству («Хорошо дешево не бывает», «Копейка рубль бережет», «Маленькая добыча лучше большого наклада», «Не деньги богатство, а бережливость и разум» бережливость, др.) и др.

Особое значение в современных условиях приобретают информационно-коммуникационные технологии, расширяющие возможности ребенка в освоении финансовых представлений. Поэтому в процессе работы особое внимание уделялось:

- интерактивным играм: «Бюджет семьи», «Хочу и надо», «Что можно купить за деньги», «Что сначала, что потом?», «Деньги, классификация», «Дорогой или дешевый», «Размен монет», «Семейный доход», «Путешествие по городу профессий», «Ассоциации», «Товарный склад», «Сказка на новый лад»;

- занятиям с использованием информационно-коммуникационных технологий: «Путешествие в сказочную страну финансовой грамотности», «Расходы или как потратить деньги с пользой»; компьютерных презентаций «Крупные компании нашей страны/города», «Что такое бизнес», др. [14, с. 28];

В процессе формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста необходимо активное взаимодействие с семьями воспитанников [15]. В этой связи Л.Н. Галкина справедливо указывает, что именно в семье ребенок приобретает первый опыт хозяйственно-экономической деятельности [8, с. 78]. Весьма результативными мы считаем конкурсы семейных газет, обмен опытом «Домашней экономики»,

ведение «Семейного экономического (или финансового) дневника», в котором дети и родители совместно планируют «доходы» и «расходы», рассчитывают варианты экономии денежных средств, др.

Таким образом, на этапе дошкольного детства создаются необходимые условия для планомерного, последовательного введения детей в мир экономики и финансов. В процессе овладения финансово-экономическими категориями у детей обогащается словарь, воспитывается чувство достоинства, формируется опыт положительного финансового поведения, осознанного отношения к явлениям социально-экономической действительности.

Выводы. Вышеизложенное позволяет сделать ряд важных заключений:

- современный уровень развития экономических отношений обуславливает особую актуальность решения задач экономического образования подрастающего поколения, прежде всего, развития независимой личности, способной достигать поставленных целей, ориентироваться в различных жизненных ситуациях, проявляя организованность и осознанность суждений;

- обучение детей первоначальным экономическим представлениям, освоение основных финансовых категорий, принципов и методов разумного ведения хозяйства, формирование экономических умений и навыков целесообразно начинать на этапе старшего дошкольного возраста, поскольку дети активно включены в экономическую среду общества;

- процесс формирования финансовых знаний и представлений как важное направление экономического образования дошкольников, представляет собой единую воспитательно-образовательную систему, обеспечивающую экономическую социализацию детей. Социализация ребенка в области экономики осуществляется в процессе освоения экономической реальности, индивидуального этического наполнения экономических категорий, организации экономического пространства жизнедеятельности.

Целенаправленное решение задачи формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста позволяет системно развивать основы финансовой образованности, финансовой культуры, финансовой воспитанности. Это проявляется в том, что дети:

- проявляют интерес к познанию основных финансовых категорий и экономическим явлениям окружающей действительности;

- стремятся применять полученные знания и представления в различных видах организованной, совместной и самостоятельной деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, познавательной, др.);

- проявляют уважение к труду и бережному использованию ресурсов;

- демонстрируют навыки эффективной коммуникации, сотрудничества, взаимопомощи, хозяйственности, смекалки, бережливости, деловитости, ответственности, др.

Высокая значимость исследуемой проблемы актуализирует поиск новых подходов к повышению профессиональных компетенций педагогов в области экономического образования дошкольников в условиях профессионального образования и методического сопровождения в дошкольной образовательной организации [5, 7, 16].

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р. Об утверждении Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2013 годы [Электронный ресурс]. URL <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-25092017-n-2039-r/strategiia-povysheniia-finansovoi-gramotnosti-v/i/> (дата обращения 10.07.2019)

2. Антонова Ю. Обсуждаем и играем: креативные задания для детей по финансовой грамотности. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2017. 56 с.: ил.

3. Бичева И.Б., Кузнецова А.И., Маковой Е.А. Мнемотехника как современная технология речевого развития детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Т. 59. № 3. С. 87-89.

4. Бичева И.Б., Десятова С.В. Теоретико-методологические подходы к содержанию понятия «образовательная среда» // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 130-134.

5. Бичева И.Б., Мелентович А.В. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога дошкольной образовательной организации // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 4 (28). С. 267-279.

6. Бичева И.Б., Степаненкова А.В. Формирование элементарных экономических представлений у детей дошкольного возраста как научно-методическая проблема // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. Мининский университет. 2019. С. 26-29.

7. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-3

8. Галкина Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 89 с.

9. Крючкова Н.А. Учебно-методическое пособие по повышению финансовой грамотности «Первые шаги по ступеням финансовой грамотности» (для дошкольников). Калининград, 2013. 26 с.

10. Курак Е.А. Экономическое воспитание дошкольников. М., 2002. 80 с.

11. Сидякина Е.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о деньгах как экономической категории. Тольятти: НаукаПолис, 2017. 41 с.

12. Шатова А.Д. Формирование элементарных экономических представлений дошкольников. М., 2005. 254 с.

13. Смоленцева А.А. Проблемно-игровая технология экономического образования дошкольников // Детский сад от А до Я. 2003. №4. С. 63.

14. Ханова Т.Г., Прокофьева Н.М. Экономическое воспитание в дошкольном возрасте // Государственный советник. 2018. № 1 (21). С. 25-31.

15. Горная Т.И. Формирование финансовой грамотности детей дошкольного возраста в семье // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 10-1. С. 128-131.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
магистрант Педагогического института Бортник Николай Романович
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛА

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности экологического образования и воспитания учащихся в условиях села.

Ключевые слова: экология, экологическое образование, экологическое воспитание, экологизация.

Annotation. This article discusses the features of environmental education and education of students in rural areas.

Keywords: ecology, environmental education, environmental education, greening.

Введение. Экология – одно из слов, появившихся сравнительно недавно. Термин был предложен в 1869 году немецким естествоиспытателем Эрнестом Геккелем. Термин «Экология», по мнению Э. Геккеля означает: «эко» - дом, жилище, местопребывание и «логос» - наука, знание. И этот термин применялся как название раздела биологии, ставшего позже не только самостоятельным разделом, но и отдельной наукой.

В современном мире, говоря об экологии, общество чаще всего имеет в виду не научную классическую, а экологию, занимающуюся проблемами охраны окружающей среды. Ни для кого не секрет, что современное природопользование, отличаясь крайней расточительностью, ведет к истощению ресурсов, загрязнению природной среды. Отсутствие в природопользовании учета требований сохранений экологического равновесия привело к кризисному состоянию во многих регионах планеты.

Экологическая культура – одно из сложных психических образований, охватывает широкий круг действий человека. Ее субстанциальную основу составляет принцип природосообразности, в котором сегодня находим не только осознание и ощущение себя частью природы, но и целенаправленное формирование установки и мотивации на взаимопользующее взаимодействие человека и природы. Его реализация, прежде всего, требует организации педагогического процесса на основе деятельностного подхода.

Классики педагогики всегда подчеркивали, что природа является неиссякаемым источником воспитания ума и чувств детей. Опыт работы В.А. Сухомлинского, описанный в его трудах, убеждает в том, что постоянное общение с природой пробуждает у детей не только радость от восприятия ее красоты, но и отзывчивость, доброту, развивает мыслительные способности, творческий потенциал. Задача состоит в том, чтобы найти рациональные механизмы такого общения. Многолетняя практика Е.Д. Макарова и его коллег, направленная на поиск путей и способов использования возможностей общения с природой для общего, интеллектуального, психического развития детей, помогла найти ряд механизмов рациональной организации экологического воспитания школьников [3].

Изложение основного материала статьи. Перестройка всей системы природопользования, прежде всего, связана с постановкой экологического образования и воспитания всего населения в первую очередь – школьников. В соответствии с ней ставится задача: формировать у учащихся новый уровень отношения к природной среде, ее богатству через практическое овладение ими знаний и умений об основах рационального природопользования.

За решение выдвинутой задачи еще в далеком 1993 году взялся педагогический коллектив Сыланской средней школы Чурапчинского района Республики Саха (Якутия), ставшей впоследствии экспериментальной площадкой Министерства образования республики. В результате опытно-экспериментальной работы под руководством Егора Дмитриевича Макарова, учителя географии, достигнуто становление школы как открытой социальной системы, осуществляющей экологическое воспитание детей как компонент социально-воспитательной работы наслеза в ракурсе улусной (районной) программы социального развития «Тиэргэн» (Усадьба).

Е.Д. Макаров своей многогранной деятельностью направленной на взаимодействие школы со средой, добился того, что школа стала частью всей социальной системы наслеза. При этом она не занимает пассивно-приспособительную позицию по отношению к изменениям в среде. Она начала с активно приспособительной позиции, т.е. с анализа и прогноза тенденций изменения внешней среды и связанного с ними социального заказа, что дало возможность опережающе реагировать на реальные изменения. И к окончанию формирующего этапа опытно-экспериментальной работы школы во многом стала влиять на окружающую среду. Другими словами, она по отношению к среде стала выступать как система адаптивная, т.е. адекватная изменением среды, так и адаптирующая, т.е. приспосабливающая среду к выполнению тех задач, которые стоят перед ней как образовательным учреждением.

Как известно, занять такую позицию школе было нелегко. Для этого потребовалось много усилий и положительных результатов, чтобы окружающие (родители, хозяйственные, культурно-просветительные, общественные и др. организации и учреждения, население) поверили в воспитательные возможности школы и могли сотрудничать для решения общих социально-педагогических задач. Это обстоятельство способствовало тому, что в декабре 1997 г. коллегия Министерства образования республики приняла решение присвоить Сыланской школе статус авторской для реализации широкомасштабной социально-педагогической программы Е.Д. Макарова по экологическому образованию и воспитанию учащихся в условиях сельской местности.

Авторская программа экологического образования и воспитания Е.Д. Макарова охватывала детей дошкольного и школьного возраста с привлечением широкого круга родительской общественности, а также всех учреждений и организаций, функционирующих в наслезе. Это, с одной стороны, способствовало тому,

что воспитательная работа школы стала системой, организующим началом которой и определившим ее основное направление стало экологическое воспитание учащихся. С другой, общественно-ценная направленность школьной деятельности позволило всем жителям и организациям, учреждением включиться в нужное дело, организуя совместную общественно-полезную, социально-значимую работу, определившую содержание социально-воспитательной деятельности в наслеге. Все это обусловило создание школы как открытой социально-педагогической системы, творчески решающей социализацию детей и подростков.

Введение интегрированных курсов экологического образования помогло осуществить системный подход к изучению природы. Как наиболее высокий уровень экологического образования в школе, интегрированные курсы позволили систематизировать полученные учениками на разных уровнях природоохранные знания. В процессе эксперимента были применены различные методы. Например, с первоклассниками проводились беседы, третьеклассники отвечали на анкету-опросник из 60 вопросов, пятиклассники писали сочинение о природных явлениях, о жизни лесных собратьев, представителей местной флоры и фауны, восьмиклассники провели конференцию на тему «Якутские алаасы» (алаас – форма рельефа, образованная в результате оттаивания многолетней мерзлоты), учащиеся 11 класса сдавали дифференцированный зачет по охране и преобразованию окружающей среды.

Чтобы приблизить учебно-воспитательную работу к реальной жизни, была образована специальная зона с необходимыми условиями для изучения растительного и животного мира наслеге. Она называлась «экологической тропой» и занимала площадь в 2500 гектаров протяженностью 5 км, шириной – 0,5 км.

Экологическая тропа отвечала всем требованиям: расположена в местности, доступной в транспортном отношении, т.е. недалеко от дороги; на ней много разновидностей растений, представителей животного мира, разновидностей почвы, водоёмов; имеются природные и исторические памятники; хорошее место отдыха для жителей.

На экологической тропе дети изучали объекты и явления природы, узнавали виды и способы природопользования, учились оценивать результаты взаимодействия человека и природы, овладевали навыками экологически грамотного поведения в природе.

На данной тропе были расположены четыре кабинета-остановок: биологии, географии, охраны природы и «Урун Уолан» (в переводе с якутского языка означает «Юноша»). Это были отгороженные места со скамейками, где ребята получали инструктаж, обсуждали выполнение заданий.

Кабинет биологии был расположен в местности богатой разными растениями. Учащиеся ежегодно высаживали дополнительно разные кустарники, деревья.

Кабинет географии был расположен на речке Мыраман, где был сооружен полигон для занятий туризмом и были приспособления и приборы для проведения географических измерений, например, можно было составить карту местности, вычислить приток и расход воды и многое другое.

Кабинет охраны природы был расположен на берегу алааса «Тандра», являющегося достопримечательностью, природным памятником наслеге. Дети знакомились с растительностью, почвой, животным миром алааса, в озере удили карасей, учились разжигать костер, соблюдая правила пожарной безопасности.

Для кабинета «Урун Уолан» был выбран алаас «Сынасалаах», где была возможность сформировать и развивать природоохранные навыки, связанные с мужскими видами труда. Как известно, к мужским видам труда на селе относятся такие виды, как сенокос, изготовление ручек для кос, лопат, изготовление из тальника или березы деревянных граблей и многое другое.

Недалеко от каждого кабинета располагался полигон для проведения практических работ. Во время выполнения практических работ дети закрепляли знания, полученные на уроках, овладевали трудовыми навыками, связанными с улучшением природной среды и уходом с ней, с проведением самостоятельных исследований окружающей среды, с обработкой и оформлением их результатов.

Практические задания состояли из выполнения четырех групп заданий. Первая группа была связана с проведением наблюдений, измерений: определение объектов природы, учет природных ресурсов, описание их с помощью определителей, справочников, различной документации. Вторая группа заданий была направлена на формирование и развитие представлений об эстетической, культурной, гигиенической, практической ценности природы. В третью группу были включены те задания, которые были связаны с приобретением и соблюдением норм и правил поведения в природе: не кричать, не разговаривать слишком громко, не шуметь, замечать следы зверей и птиц, обращать внимание на тревожные крики птиц и многое другое. Четвертая группа заданий – это был общественно-полезный труд по охране природы, как сейчас их называют «экологические субботники»: уборка экологической тропы, посадка деревьев и кустарников, очистка водоемов и другое.

Система заданий организовывала деятельность школьников, способствуя наблюдению, эстетическому восприятию и сравнению антропогенного и природного ландшафта, познанию видовой структуры местных биогеоценозов, их реакций на использование и охрану.

Также в ходе эксперимента были проверены знания по трем уровням: высокий, средний и низкий. Проверялись «системность», т.е. ученик находит ли между фактами зависимость, обусловленность одного другим, опирается ли на знания, полученные ранее; «знание своей местности», т.е. ученик раскрывает ли всю природную характеристику своей местности как части общего; «знание способов охраны природы», т.е. ученик владеет ли приемами охраны окружающей среды, борьбы с теми, кто наносит урон природе; «знание природных традиций охраны природы».

Разработанные в процессе опытно-экспериментальной работы, программы по экологическому образованию имеют еще одну особенность. Она связана с необходимостью использовать в экологическом воспитании школьников народные традиции охраны природы. Непреходящую ценность представляют этнические природоохранные традиции северных народов, которые живут в тесном единении с природой и знают много способов беречь растительный и животный мир. В связи с этим в данной концепции особое место занимала идея возрождения старых, почти забытых и утраченных народных природоохранительных традиций.

Возрождение народных природоохранительных традиций невозможно без участия родителей, бабушек и дедушек, которые выступают их носителями и хранителями. Именно они оказали большую помощь в систематизации природоохранительных традиций и их использовании в педагогическом процессе.

В опытно-экспериментальной работе как наиболее рациональные утвердились несколько видов экологической деятельности. Один из них – игра, которая является основным видом в младших классах, дополнительным, вспомогательным – в среднем и старшем звене. Игра формирует опыт принятия экологически целесообразных решений, развивает понимание психологии отношения к природе. Другой вид – учебная деятельность, способствующая освоению теории и практики взаимодействия человека (общества) и природы. Третий вид – общественно-полезная деятельность и труд, направленные на изучение, оценку состояния, улучшение и охрану природы.

Особое место в программе авторской школы занимает этническая педагогика якутов. Е.Д. Макаров – был отличным знатоком якутской народной педагогики, особенно ее природоохранных традиций. Осуществляя экологическое образование школьников, широко использовал народные знания о природе, традиции природопользования. Все это отражено в его публикациях. Как показал опыт автора данной программы, приобщение школьников к экологическим знаниям и традициям народа осуществляется в процессе разнообразной практической деятельности, как разведение рыбы в озерах, очистки лесов, полей, водоемов, сбор и заготовка лекарственных растений, ягод, озеленение дворов, улиц и т.д.

Среди них важное место занимает организация летнего отдыха детей. Лето – лучшая пора для практически – деятельностного осуществления экологического воспитания школьников. В комплексе предпринимаемых авторской школой мер по осуществлению ее программы организации эколого-валеологического комплекса отводится особая роль. В данной программе раскрывается содержание работы комплекса и тех практических мер, которые составляют технологию педагогического процесса в лагере. Каждый (практический работник образования, специалист по теории и методике воспитания и др.) найдет в ней новое для своей работы. Нет сомнения в том, что опыт станет настольной для тех, кто интересуется проблемами социализации, экологического воспитания школьников.

Выводы. За годы проведения опытно-экспериментальной работы данного комплекса разработаны научно-методические основы организационно-педагогического обеспечения экологического образования и природоохранительной деятельности школьников. Созданы экологическая тропа, музеи, экспонирующие природосберегающую деятельность жителей наслега, фольклорный комплекс, сад, оранжерея, мини-заказник, полигоны и т.д. Апробированы и внедрены программы, методические пособия по экологическому обучению и воспитанию. На основе непрерывности программа экологического образования детей осуществляется с детского сада до окончания школы. Итоги эксперимента показали, что экологическое образование в школе дает эффект в том случае, если оно не становится самоцелью в образовании, а является органическим компонентом образования.

Литература:

1. Бортник А.Ф., Федоров И.И. Экологическое воспитание на уроках технологии / Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Том 11. – С. 47-48.
2. Зверев И.Д. Разработка проблем экологического образования и воспитания школьников // Проблемы природоохранного образования и воспитания. – М.: 1993. – С. 155-160.
3. Данилов Д.А., Макаров Е.Д. Формирование экологической культуры в сельской школе: пособие для учителя – Якутск: Изд-во «Бичик», 1996. – 80 с.
4. Лихачев Б.Т. Экологическое воспитание как часть формирования мировоззрения школьников. – М.: Изд.центр «Академия», 1993. – 480 с.
5. Макаров Е.Д. Экологическая культура сельских школьников: проблемы воспитания. – М.: Изд.центр «Академия», 2001. – 160 с.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1980.

Педагогика

УДК 377.031

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и информационных технологий Бурханова Юлия Николаевна

Набережночелнинский филиал Частного образовательного учреждения высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

педагогической психологии и педагогики Гафиятова Оксана Викторовна

Чистопольский филиал Частного образовательного учреждения высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева» (г. Казань)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ РАЗНЫХ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье на основе эмпирических исследований ценностных ориентаций студентов первого и третьего (выпускного) курсов колледжа Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева анализируется проблема профессиональной самореализации современной молодежи. Авторами была определена специфика понятий «ценностного ориентирования» и «профессионального самоопределения» молодежи с точки зрения различных наук: педагогики, психологии и социологии. На основе методики разработанной М. Рокич «Ценностные ориентации» было предложено юношами и девушками проранжировать предложенные терминальные и инструментальные ценности. Анализ полученных результатов позволил оценить важность ценностей-целей и ценностей-средств как среди юношей и девушек, так и в разных возрастных группах. С помощью корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между терминальными и инструментальными ценностями, а также сферами жизнедеятельности студентов. Современные юноши и девушки стараются получить образование по тем специальностям и получить те профессии, в которых они могут профессионально реализоваться и которые дадут возможность приобрести стабильное материальное положение в обществе. Основными средствами для достижения поставленной цели студенты используют такие ценности-средства как «Образованность», «Ответственность», «Упорный труд». Результаты данного исследования ценностей студентов колледжа и их профессионального ориентирования могут быть рекомендованы по использованию в дальнейших исследованиях в сфере прогноза успешности и

профессиональной реализации выпускников колледжа, а также в преподавательской деятельности как инструмент мотивации студентов в процессе обучения.

Ключевые слова: ценностные ориентации, терминальные и инструментальные жизненные ценности, профессиональная деятельность, корреляционный анализ.

Annotation. The article bases on empirical research of value orientation of the first and the third (senior) year students of Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasov and analyses the problem of the professional self-realisation of the modern youth. The authors defines the specificity of concept "value orientation" and "professional self-determination" of the youth from the position of various sciences: pedagogic, psychology and sociology. We used the method by M.Rokitch "Value orientations" and offered young men and women to rank the offered terminal and instrumental values. The analyses of the received results allows to evaluate the importance of value-goals and value-means among young men and women and in different age groups. The correlation analysis showed the connection between terminal and instrumental values, and between the spheres of life of the students. Contemporary young men and women try to get education and get a profession in which they can develop professionally and which will allow to get a stable financial position in the society. The students use such value-means as "Education", "Responsibility", "Hard work" as main means for achieving this goal. We can recommend the results of this research of the college students' values and their professional orientation for further use in research in the sphere of prediction of success and professional realization of the college graduate and also in teaching activity as a tool for motivation students in the process of study.

Keywords: value orientations, terminal and instrumental values, professional activity, correlation analysis.

Введение. Актуальность современного научного исследования ценностных ориентаций молодежи, получающих среднее профессиональное образование, обусловлена в первую очередь тесным сплетением образовательной деятельности и профессиональными планированиями студентов, а также общественной потребностью в квалифицированных трудовых кадрах и социальных ресурсах. Целью нашего исследования является изучение основных аспектов при формировании ценностных ориентаций юношей и девушек на первом курсе обучения в колледже и на заключительном этапе (перед защитой выпускной квалификационной работы).

Изложение основного материала статьи. В наши дни личность осмысливает и присваивает такие целеобразующие понятия как «самоэффективность», «профессиональная самореализация» и «жизненные ценности», что в дальнейшем главным образом определяет поведение в социуме большинства представителей студенческой молодежи [2]. Как отмечает А.Г. Здравомыслова, ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром [4].

Многообразие литературы по проблеме изучения проблематики ценностных ориентаций молодежи позволяет провести глубокий анализ, начиная с 70-80 годов прошлого века. Уже в 80-е годы в своих работах Л.Н. Коган поднимал вопрос ценностных ориентаций формирующейся молодежи, отмечая необходимость менять подход исследования. В его работах раскрывается понимание профессиональной самореализации как решения проблемы смысла жизни [9]. Такие известные ученые как З. Фрейд [16], Э. Фромм [17], А. Маслоу [12], В. Франкл [15] рассматривают становление личности через формирование ценностей. Важно отметить, что отечественные ученые понятию «ценность» выделяли одно из центральных мест и отводили роль регулятора мотивации поведения, разнообразным видам деятельности и развития личности в целом [2, 11, 19].

Современные научные исследователи также проявляют значительный интерес к проблематике формирования ценностного ориентирования и влиянию его на формирование жизненных целей. Работа М. Рокича «Ценностные ориентации» вызывает особый интерес. Понятие ценностей в ней определяется как незыблемое убеждение личности в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположенный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования. Два класса ценностей по теории М. Рокича (терминальный и инструментальный) определяют, во-первых, конечную жизненную цель существования с личностной и социальной позиции, во-вторых, тот образ действий, который позволяет достигать поставленную цель с личной и общественной точки зрения [20]. В работах Н.Н. Вотинцевой [3], Я.И. Сунцовой [14], А.В. Коротуна [8], А.Е. Авдюковой [1] также рассматривается понятие как неотъемлемая составляющая профессионально-ориентируемой компетенции.

Социологи (А.А. Русанова, М.В. Павлухина, М.В. Кораблева, Л.О. Романшова, Т.А. Харугова) в свою очередь выделяют процесс профессионального самоопределения как «обмен ценностями карьерного пространства между обществом и стратегическим руководителем, в ходе которого происходит последовательная смена его статусов, восхождение по степеням организационной иерархии и самореализации» [10, 13, 18].

Наблюдая за трудовой деятельностью студенческой молодежи, следует отметить не совсем положительную тенденцию в выборе сферы трудоустройства не всегда соответствующей той специальности, которую они выбрали для получения профессиональных навыков. Нестабильная социальная и экономическая обстановка в обществе приводит к тому, что студенты колледжа все чаще устраиваются на работу в сферу обслуживания. Такая тенденция может привести к обесцениванию профессионального образования, поэтому «потенциал, заложенный в сравнительно высоком уровне образования молодежи, может быть реализован только при условии формирования мотивации, адекватной современным вызовам» [5, с. 106].

Проведенное исследование среди учащихся первых и третьих курсов колледжа Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова позволило выявить приоритетные ценностные ориентации молодежи, получающих среднее профессиональное образование и структурировать иерархическую систему инструментальных и терминальных ценностей.

В ходе исследования было опрошено 210 студентов первого курса и 110 студентов третьего курса колледжа из них 147 юношей и 173 девушек. Среди опрошенных было выявлено 1,7% негативно настроенных на будущее в сфере профессиональной деятельности, что можно расценивать как показатель определенной степени несформированности целостной системы личностных ценностей. Базой исследования служила адаптированная методика «Ценностные ориентации», разработанной М. Рокичем [20]. Нами было отобрано 12 ценностей-целей и 12 ценностей-средств. Студентам необходимо было выбрать 10 наиболее значимые для себя ценности и расставить их в по значимость (от наиболее значимого к менее значимому).

Перед выполнением поставленного задания студентам разъяснялась специфика терминальных и инструментальных ценностей. Именно этот набор жизненных целей и средств их достижения и определяет, в какой степени, выбор той специальности, на которой обучается студент, а также составляют мотивационную базу для достижения профессиональной самореализации в будущем.

Таблица 1

Список терминальных и инструментальных ценностей, выбранных автором для исследования

Список терминальных ценностей	Список инструментальных ценностей
Обучение, образование, саморазвитие	Образованность
Высокое материальное положение	Упорный труд
Достижения	Ответственность
Социальные контакты, дружба	Независимость
Духовное удовлетворение	Широта взглядов
Семейная жизнь	Терпимость к чужим мнениям
Увлечения	Высокие запросы
Собственный престиж	Самоконтроль
Сохранение индивидуальности	Рационализм
Духовная удовлетворенность	Везение
Креативность, творчество	Непримиримость к недостаткам (своим и чужим)
Получение удовольствия	Смелость в отстаивании своих идей

Результаты исследования показали, что иерархии жизненных ценностей студентов первого и третьего курса значительно отличаются, хотя такая ценность как «Материально обеспеченная жизнь» остается лидирующей в обеих подгруппах. Студенты выпускных групп оценили терминальные ценности не однозначно: в основном средний уровень, однако наблюдается и высокие оценки. Так, например, юноши высоко оценили ценность «Сохранение индивидуальности», что говорит о важности для них сохранить свои личные убеждения, взгляды, неповторимость, стиль жизни, у них преобладает стремление к независимости от родителей и общественных тенденций. У девушек выпускных групп высокие оценки набрали такие ценности как «Высокое материальное положение», «Достижения» и «Обучение и образование, саморазвитие». Это показывает, что на данном этапе многие из них имеют четкие представления о предстоящей самостоятельной жизни, у них есть цели, они стремятся к достижению конкретных целей. Данные ценности в совокупности можно расценивать как устойчивую базу для развития чувства собственной значимости и высокой самооценки.

Таблица 2

Иерархия терминальных ценностей юношей и девушек первого и третьего курсов колледжа

Ценности	Первый курс		Третий курс	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Обучение, образование, саморазвитие	4	6,5	4,5	7
Высокое материальное положение	3,5	3	2,5	1
Достижения	3	1	1,5	2
Социальные контакты, дружба	5	4	6	5
Духовное удовлетворение	8	8	8	8,5
Семейная жизнь	5	5,5	3,5	2
Увлечения	4	4,5	4,5	4
Собственный престиж	3	6	4,5	6,5
Сохранение индивидуальности	1,5	2,5	4	3
Общественная жизнь	1	1,5	1,5	1
Креативность, творчество	6	7	8	6
Получение удовольствия	5,5	6	5	5,5

Источник: автор.

Стоит отметить и самые низкие оценки ценностей у юношей и девушек выпускных групп колледжа. На нижнем уровне у всех отмечается ценность «Духовная удовлетворенность», что может говорить о низком уровне сформированности стремления к получению морального удовлетворения от выбранной сферы профессиональной деятельности.

Иерархия инструментальных ценностей юношей и девушек первого и третьего курсов колледжа

Ценности	Первый курс		Третий курс	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Образованность	1	2	2	2
Упорный труд	2	1,5	1	1
Ответственность	1,5	2	1,5	1,5
Независимость	4	4,5	3	4
Широта взглядов	6	6,5	5	5,5
Терпимость к чужим мнениям	7	6	7,5	7,5
Высокие запросы	5	3	4,5	5
Самоконтроль	5	6	5,5	4
Рационализм	7	7,5	8	7,5
Везение	6,5	7	8	8
Непримиримость к недостаткам (своим и чужим)	3	3,5	4	4
Смелость в отстаивании своих идей	7	6,5	7	7

Источник: автор.

Инструментальные ценности у девушек и юношей третьих курсов находятся в основном на одинаковый позициях. Самые высокие оценки получили такие ценности как «Упорный труд», «Образованность» и «Ответственность», что говорит о способностях продемонстрировать свои умения и навыки. В социальной сфере и в профессиональной деятельности это отличные средства для достижения результата.

Анализ оценок ценностных ориентиров выпускных групп показывает, что сфера профессиональной жизни получила более высокие оценки, чем сферы образования и увлечения. Это означает, что молодые люди отлично представляют, в какой сфере жизни они будут достигать свои поставленные цели и реализовываться как личности.

У студентов первого курса колледжа большинство терминальных ценностей получили средние оценки. Стоит отметить, что для девушек уже с первого курса имеет важное значение их будущее материальное положение, у юношей же на первое место выходит достижения и активные социальные контакты, например, комфортные взаимоотношения в окружающем их социуме. Сферу профессиональной деятельности студенты первого курса не рассматривают как целеполагающей. Среди инструментальных ценностей у юношей первого курса можно выделить «Самоконтроль» и «Ответственность», они в большей степени отражают сформированность понимания того, что умения себя контролировать и отвечать за свои действия в социальной и профессиональной сферах является необходимым средством достижения результата. У девушек первого курса все инструментальные ценности получили средние оценки, однако, ценность «Обучение и образование» у них выше, чем у юношей.

Нами было выдвинуто предположение о том, что ценностные ориентиры современной молодежи как в социальной, так и в профессиональной сфере, в большей степени зависит от материальной составляющей, то есть обеспеченность сейчас ценится больше, чем увлеченность своей профессиональной деятельностью. Для исследования статистической значимости между целями-средствами и будущими достижениями студентов, а также для выявления взаимосвязи ценностей сфер жизни в разных возрастных группах, был проведен корреляционный анализ.

Получили следующие результаты:

- у девушек первого и третьего курсов выявлено различие в терминальных ценностях (0,75);
- у девушек первого и третьего курсов выявлено слабое различие в инструментальных ценностях (0,45);
- у юношей первого и третьего курсов выявлено различие в терминальных ценностях (0,79);
- у юношей первого и третьего курсов не выявлено различие в терминальных ценностях (0,61);
- у девушек первого и третьего курсов выявлено различие в ценностях сфер жизни (0,94);
- у юношей первого и третьего курсов выявлено различие в ценностях сфер жизни (0,72).

Также была обнаружена зависимость между продолжением образования (получения высшего образования) и материальной обеспеченностью (0,57), у юношей обнаружена обратная зависимость между общественным признанием и материальной обеспеченностью (-0,13), у девушек обратная зависимость наблюдалась между семейной жизнью и интересной работой (-0,05).

Выводы. Таким образом, полученные нами статистические данные дают возможность предположить, с какими целями-средствами девушки и юноши будут достигать поставленную перед собой материально обеспеченную жизнь. По-нашему мнению, большинство студентов колледжа к образованию относятся как к необходимой составляющей для достижения профессиональных жизненных перспектив. Преподавательскому составу следует делать акцент на материальные перспективы при получении образования в нашем образовательном учреждении, обосновывать жизненными примерами, что высокий уровень образованности дает не только интеллектуальное развитие, но и поможет сформировать ответственность, трудолюбие, позволит обрести уверенность в завтрашнем дне. Это поможет правильно организовать учебную и воспитательную работу со студентами и сформировать смыслообразующие ценности личности.

Литература:

1. Авдюкова А.Е. ценностные ориентации юношей и девушек, потенциальных абитуриентов высшего учебного заведения // Профессиональное образование в России. – 2015. – № 3. – С. 47-51.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: Издательство ЛГУ, 1968. – 339 с.

3. Вотинцева Н.Н. Специфика ценностей и ценностного сознания в трансформирующемся обществе: автореф. дис.... канд. филос. наук. / Н.Н. Вотинцева. – Пермь: Пермский государственный университет, 2008. – 19 с.
4. Здравомыслова А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
5. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки квалифицированных кадров // Социология исследования. – 2012. – №8. – С. 103-111.
6. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Просвещение, 2005. – 72 с.
7. Кораблева М.В. К вопросу о профессиональном самоопределении молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Социология. Политология. – 2010. – №. 4. – С. 54-57.
8. Коротун А.В. Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе: монография // Уральский гос. пед. ун-т, Ин-т социал. образования. Екатеринбург: Фжур, 2014. – 212 с.
9. Кох И.А., Алексеева Л.А. Терминальные и инструментальные ценности в структуре профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи // Вопросы управления. – 2018. – №2 (51). – С. 103-107.
10. Круглов Д.С. Карьера стратегического руководителя. – Саратов, 2014. – 125 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
12. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. – М.: Рефл-бук. Киев: Ваклер, 1997. – 140 с.
13. Русанова А.А. Профессиональное самоопределение в структуре социального самоопределения студенческой молодежи (социологический анализ) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 4. – С. 156-164.
7914. Сунцова Я.С. Согласованность социальных и культурных ценностей в регуляции поведения личности: автореф. дис.... канд. психол. наук. Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2005. – 13 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник. Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. В 2-х книгах. – Тбилиси: Мерани, 1991. – С. 351-392.
17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
18. Хагуров Т.А. Учащаяся молодежь в кризисном обществе // Социологические исследования. – 2010. – №7. – С. 93-104.
19. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
20. Rokeach M. Beliefs. Attitudes and Values. A Theory of Organization and I Change. L., San Francisco: Jossey-Bass, Inc. (Jossey-Bass Behavioral Science Series), 1968.

Педагогика

УДК:376.3

кандидат педагогических наук, доцент Вакуленко Любовь Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. Статья посвящена социально-педагогическим особенностям семей, воспитывающих дошкольников с речевой патологией и описанию разнообразных форм взаимодействия учителя-логопеда с ними.

Ключевые слова: логопед, детский сад, коррекция, дошкольники, особенности семей, формы эффективного сотрудничества.

Annotation. The article is devoted to the socio-pedagogical features of families raising preschoolers with speech pathology and the description of various forms of interaction between a speech therapist teacher and them.

Keywords: speech therapist, kindergarten, correction, preschoolers, especially families, forms of effective cooperation.

Введение. Согласно ФГОС дошкольного образования [13], одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «поддержка семьи, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей», а также поддержка образовательных инициатив семей. Таким образом, тесное взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагогов, детей и родителей) обеспечивает эффективность образовательных начинаний.

Рассматривая семьи, воспитывающих детей с проблемами в развитии, Е.М. Мастюкова отмечает [6], что помимо «стандартного набора» функций (репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-бытовая, эмоциональная, духовного общения и пр.), ей присущи специфические функции: коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная. Рассматривая в этой публикации дошкольников с нарушениями речи, следует отметить, что успешность логопедической работы во многом связана с активностью их семей, готовностью к сотрудничеству с педагогами ДОО, в том числе учителем-логопедом.

О.А. Степанова [11] в одной из своих публикаций подробно останавливается на функциях педагогов и родителей обучающихся в коррекционно-образовательном процессе. Поскольку функции воспитателей и «узких специалистов» многократно рассмотрены в различных исследованиях, отражены в должностных инструкциях (обязательных к исполнению), остановимся именно на родительских обязанностях, касающихся воспитания детей с речевой недостаточностью и, к сожалению, реализуемых только добровольно и требующих сформированной внутренней мотивации. К ним относятся:

– Систематическое лечение ребенка (согласно рекомендациям и направлениям со стороны ПМПК, курирующего логопеда.

- Содействие в закреплении навыков, полученных на групповых и индивидуальных логопедических занятиях.
- Контроль за речью дошкольника, исправление ошибок..
- Помощь в коррекции моторной сферы (пальцевая и артикуляционная моторика).
- Сотрудничество в развитии неречевых процессов, страдающих у детей с речевой недостаточностью (внимание, память, мышление, воображение).

Итогом активного участия родителей в коррекционном процессе является большая продуктивность логопедической работы, в ряде случаев – сокращение сроков коррекционной работы (что особенно актуально, если ребенок занимается с логопедом как с педагогом дополнительным (платных) образовательных услуг).

Данная статья посвящена сразу двум аспектам: описанию характерных социально-педагогических особенностей семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, и анализу продуктивных форм взаимодействия с микросоциальным окружением дошкольников-логопатов.

Изложение основного материала статьи. Основные результаты исследования, описываемого в данной публикации, достигнуты в ходе реализации проекта «Семейное воспитание детей с нарушениями речи», изначально затрагивающего деятельность учителей-логопедов г.Мурманска и Мурманской области, а с 2010 г. и других городов России (в том числе Петрозаводска, Санкт-Петербурга).

На *диагностическом этапе* осенью 2010 г., включающего анкетирование семей (474 респондента) и логопедов (101 респондент), было выявлено, что активность большинства семей, имеющих детей с речевой недостаточностью, средняя (44%). Для таких родителей характерны формальный подход к взаимодействию с учителем-логопедом, малая доля инициативы в общении, недостаточный уровень психолого-педагогических знаний. Приведем типичный комментарий специалиста: «Родителям в большинстве своем совсем ничего не надо: слушают, кивают, но очень мало что-либо делают сами. Особенную тревогу и опасения за эффективность коррекционного воздействия вызывают случаи, когда специалисты работают в условиях логопедического пункта, в которые, как известно, по тем или иным причинам часто зачисляются дети с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи, алалия, дизартрия и пр.). При этом детей, в отличие от логопедической группы, больше, а сама организация деятельности массовых групп не предполагает тесного контакта с логопедом, какой-либо ответственности воспитателя за коррекционно-образовательный процесс. Следовательно, низкая активность, мотивированность ближайшего социального окружения ребенка исключают командный подход, логопед пытается привести речевые показатели к нормативным самостоятельно, без поддержки и помощи.

Большинство опрошенных семей можно охарактеризовать как благополучные. 71% из них – полные. Возраст родителей находится в диапазоне от 30 до 40 лет. Примечательно, что высшее образование свойственно матерям (45%), у отцов же преимущественно среднее специальное образование (40%). Не имеют педагогического образования 75% и 81% соответственно.

Небольшая часть семей (22%) знает о негативных факторах, следствием которых стало появление речевого дефекта у их ребенка, остальные респонденты затруднялись с выделением таких факторов или отказывались отвечать на этот вопрос. Как и следовало ожидать, ответственность за воспитание является преимущественной ответственностью матерей (93%). Свободное время семьи проводят многообразно: прогулки, совместные экскурсии, чтение, занятия, просмотр видео и телепередач.

Большинство родителей (67%) считает, что их дети нуждаются в развитии внимания, 97% проявляют интерес к информации о методах и приемах развития речи, 78% исправляют речевые ошибки ребенка. Превалирующее количество родителей полагает, что устранение речевого дефекта необходимо для успешного дальнейшего обучения ребенка в школе.

Наиболее востребованными у опрошенных (67%) являются консультации педагога-психолога (специалиста, не часто присутствующего в штатном расписании детского сада). На момент проведения опроса, предпочитаемая форма взаимодействия с педагогическим коллективом как по мнению родителей (56%), так и логопедов (80%), являлись устные консультации. Отметим, что сейчас при прогрессе процесса информатизации, предпочтения как родителей, так и профессионалов сдвигаются в сторону общения в социальных сетях, широкого использования бесплатных программ-коммуникаторов для мобильных телефонов, переписки по электронной почте.

В целом, можно выделить основные трудности, с которыми сталкиваются родители детей, имеющих нарушения речи:

- Нехватка времени на общение с ребенком. У некоторых детей ощущается дефицит общения с родителями, поскольку из-за сильной их занятости или зависимости от компьютерных игр, социальных сетей, воспитательная функция реализуется бабушками и дедушками, старшими детьми, а в некоторых случаях дома ребенок и вовсе предоставлен сам себе, проводя время преимущественно с мобильным телефоном, планшетом.
- Недостаток знаний о возрастных, психологических особенностях детей.
- Отсутствия понимания причин того или иного поведения ребенка.
- Трудности в выборе «работающих» средств воспитания.
- Сложности саморефлексии своих отношений с ребенком.

Деятельность в рамках проекта не ограничивалась сбором информации о семьях детей с проблемами в речевом развитии. Также были разработаны и апробированы разнообразные традиционные и нетрадиционные формы организации сотрудничества учителя-логопеда с семейным окружением воспитанников.

В настоящее время используются всевозможные *формы организации взаимодействия* ДОО и семьи, как традиционные - уже утвердившиеся в этой области (родительские собрания, консультации, анкетирование, индивидуальные беседы, стенды, тетрадь с рекомендациями для домашнего выполнения), так и новаторские, нетрадиционные (видеотека, фронтальные «открытые занятия», «Логофакс» («Почтовый ящик»), «Альбом для составления домашних рассказов», педагогические гостиные, «Устный журнал» и пр.).

Л.Н. Стяпина, Е.А. Рогова [12] систематизировали формы работы логопеда с родителями и указали два основных блока: просветительский и практический. Просветительский блок включает в себя индивидуальные беседы, анкетирование, родительские собрания, информационные стенды, СМИ, консультирование.

Практический блок составляют семинары-практикумы, совместные развлечения, всеобучи, тематические гостиные, групповые «открытые занятия» с участием родителей, индивидуальные практикумы.

О.Л. Зверева, Т.В. Кротова [5] подразделяет все формы сотрудничества на следующие категории: информационно-аналитические (сюда в том числе относят опросы, анкетирование), досуговые, познавательные (например, семинары-практикумы), наглядно-информационные (организация мини-библиотек, стендовая информация, «открытые» мероприятия и т.д.).

В методическом пособии [7], явившемся продуктом проекта, описываемого в данной статье, все формы разделены на три группы, каждой из них посвящен свой раздел:

- наглядно-информационные (информационные стенды; тематические гостиные; реклама книг, газет, журналов по проблеме речевого развития и пр.);
- индивидуальные (беседа; консультирование; практикумы; всеобучи, помощь в изготовлении пособий и пр.);
- коллективные (родительские собрания; групповые консультации; совместные развлечения, конференции, круглые столы, групповые открытые занятия и пр.).

Судя по откликам участников проекта, наиболее эффективными формами взаимодействия, по мнению логопедов-практиков, являются: консультации, тренинги, семинары-практикумы, деловые игры, «круглые столы», анкетирование, просмотр и анализ «открытых занятий» (в том числе интегрированных детско-родительских).

Объем статьи не позволяет глубоко рассмотреть каждую из перечисленных форм подробно, поэтому остановимся на анализе традиционной формы сотрудничества с родителями – родительском собрании и нетрадиционной – детско-родительском интегрированном занятии.

Групповые *родительские собрания* проводятся 4 раза: в конце мая, в начале, середине и в конце учебного года. В ходе их родители получают представление о решаемых задачах коррекционно-воспитательной работы.

Первое собрание носит организационный характер, проводится в конце мая и адресовано родителям тех детей, которые будут зачислены в логопедическую группу (или логопедические занятия) с сентября будущего учебного года.

Логопеды «простым языком» раскрывают суть речевой патологии, приводят обзор полезных источников, связанных с логопедией и развитием речи дошкольников. Анализ книг для родителей, опубликованных в последние годы, а также Интернет-ресурсов, демонстрирует обилие тревожащих с позиции практической логопедии, но выгодных с точки зрения маркетинга формулировок в их названиях: «Сам себе логопед» [4], «Самоучитель по логопедии» [8] и пр. Подобные публикации формируют у лиц, не являющихся компетентными в сфере логопедии, ложное мнение о сущности коррекционной помощи, и могут приводить в итоге к ухудшению состояния речи детей.

Второе родительское собрание проводится в конце сентября и посвящено обсуждению результатов психолого-педагогической диагностики, которую осуществляет не только логопед, но и воспитатели, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, педагог-психолог. Диагностическая информация соотносится с программными задачами ДОО.

С целью выстраивания дальнейшей работы проводится анкетирование для выяснения образовательных потребностей родителей. Получив реальную картину о каждой семье, вырабатывается тактика общения с каждым родителем. Используя анкетный опрос (где отражен запрос родителей на учебный год, уровень психолого-педагогической грамотности), и четко представляя «семейный портрет», логопед разрабатывает план совместных мероприятий с семьей. Некоторые логопеды проводят на данном собрании анкетирование на тему «Сбор анамнестических сведений», но, по нашему мнению, такие сведения рационально собирать в ходе индивидуальных консультаций.

В течение года проводится анкетирование по различным тематикам, например: «Как правильно подготовить ребенка к школе», «Познай себя как родитель», «Здоровье ребенка».

На втором родительском собрании логопед также дает рекомендации по организации ежедневных занятий с ребенком дома, по работе с индивидуальной тетрадью. Родители получают полную информацию об организации деятельности логопедической группы.

В январе проводится третье родительское собрание. На нем обсуждаются промежуточные результаты коррекционно-образовательного процесса, освещаются перспективы дальнейшей работы, у родителей есть возможность поделиться наблюдениями, связанными с прогрессом в развитии речи своих детей.

Четвертое собрание проводится по итогам коррекционного обучения (в мае), на нем даются рекомендации по закреплению полученных навыков правильной речи в летний период.

Детско-родительское занятие (или, согласно новым тенденциям в дошкольной педагогике – «организованная совместная деятельность педагогов, родителей и детей») является одной из нетрадиционных форм организации взаимодействия с семьями. Такие занятия подразумевают максимальную активность детей и их ближайшего окружения, и направлены не только на развитие дошкольников, закрепление у них приобретенных ранее знаний и умений, но и формирование психолого-педагогических компетенций, критичного отношения к речевому дефекту ребенка у его родителей.

Для реализации перечисленных целей, как правило, в ДОО силами сразу нескольких специалистов проводятся интегрированные детско-родительские занятия. Комбинации могут быть различными. Например: учитель-логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, родители. Каждый из педагогов решает свой спектр задач.

Основная (или адаптированная) образовательная программа дошкольного образования, которая разрабатывается и утверждается в ДОО, прежде всего, должна быть ориентирована на решение таких важнейших задач, как сохранение здоровья и развитие базовых качеств личности детей – активности, самостоятельности и инициативности. Кроме того, согласно ФГОС дошкольного образования [13] программа должна строиться на основе принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей.

Мероприятия подобного плана являются трудоемкими в плане подготовки, поскольку требуют максимального взаимодействия всех субъектов коррекционно-образовательного процесса. По этой причине, как правило, интегрированное занятие призвано обобщить знания обучающихся, закрепить сформированные компетенции, т.е. является итогом определенного этапа работы, реализованного проекта.

По формальному признаку, коллективное мероприятие для родителей является состоявшимся, если его посетило большинство семей обучающихся. Этого можно добиться путем приглашения участников-родителей заранее, а также тщательного планирования и заблаговременного освещения активностей, которые ребенок выполняет в паре с близким человеком (мамой, папой, бабушкой и пр.).

Накопленный объемный материал творческой группы нашел отражение в нескольких изданиях: «Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи» [7], «Работа учителя-логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы» [9], «Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи» [1], «Совместная интегрированная деятельность. Развитие познавательных способностей и речи дошкольников» [10] и пр.

Выводы. Согласно результатам опроса, родители, воспитывающие ребенка с речевой патологией, в недостаточной степени имеют представления о его проблемах и испытывают дефицит времени для занятий с ним. При этом желание быть равноправным партнером логопеда в коррекционно-образовательном процессе у многих респондентов имеется. Современный логопед располагает многочисленными возможностями в выборе эффективных форм взаимодействия с микросоциальным окружением ребенка-логопата, в том числе и дистанционных (социальные сети, мессенджеры).

Литература:

1. Вакуленко Л.С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи: учеб.-методич. пособие. – М.: Форум: Инфра-М, 2019 – 272 с.
2. Вакуленко Л.С. Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения (на примере городов Северо-Запада России) // Логопед. – 2011. - №4. – С. 11-18.
3. Вакуленко Л.С. Социально-педагогические особенности семей, воспитывающих дошкольников с проблемами в речевом развитии // Логопед. – 2012. - №7. – С. 22-24.
4. Глазунова Е.Н., Залмаева Р.Я. Сам себе логопед. – СПб.: ИД «Светлячок», 2001. – 91 с.
5. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.
7. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи – Под ред. Л.С. Вакуленко. – СПб: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011. – 160 с.
8. Полякова М.А. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 208 с.
9. Работа учителя-логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы / Под ред. Л.С. Вакуленко. – СПб: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2012. – 176 с.
10. Совместная интегрированная деятельность. Развитие познавательных способностей и речи дошкольников – Под ред. Л.С. Вакуленко, Н.В. Вережагиной. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2014. – 192 с.
11. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.
12. Стяпина Л.Н., Рогова Е.А. Сотрудничество логопеда и родителей в коррекции дефектов речи у детей // Логопед. – 2009. - № 1. – С. 58-59.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.

Педагогика

УДК: 379.835

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталиня Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка кафедры социальной педагогики Слепцова Наталья Кэскиловна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В ЗАГОРОДНОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация. В статье раскрыта взаимосвязь социокультурной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и их самореализации, воспитательный компонент которой основан на представлении о воспитании как масштабном социокультурном явлении, предполагающем социальную активность личности.

Определена актуальность проблемы исследования на основе анализа научной литературы с учетом реалий современной системы реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Обобщается опыт летней загородной детской базы социальной реабилитации несовершеннолетних «Виктория» г. Якутска РС(Я) по организации социокультурной реабилитации несовершеннолетних.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, организация досуга в каникулярный период, воспитательная среда детского оздоровительного лагеря.

Annotation. The article reveals an interconnection of sociocultural rehabilitation of children in difficult situations and their self-realization, the educational component of which is based on the concept of education as a large-scale sociocultural phenomenon involving social activity of the individual.

The urgency of the research problem is determined on the basis of the analysis of scientific literature taking into account the realities of the modern system of rehabilitation of children in difficult situations. The article generalizes the experience of “Victoria” summer suburban children's base for social rehabilitation of minors (Yakutsk, Republic of Sakha) on the organization of sociocultural rehabilitation of minors.

Keywords: sociocultural rehabilitation, children in difficult life situation, leisure organization during holidays, educational environment of children's health camp.

Введение. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» начинается со слов: «государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоконравственных качеств, патриотизма и гражданственности» [1].

Выбор данной темы обусловлен тем, что, по нашему мнению, одной из эффективных форм реализации социальной активности несовершеннолетних, внутреннего адаптационного потенциала, определяющим условием физического и психического здоровья, фундаментом духовно-нравственного развития личности является социокультурная реабилитация.

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается более тысячи организаций для несовершеннолетних, квалифицирующихся на оказании социально-педагогической помощи несовершеннолетним с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения, отклонения, дефекты в развитии, страдающие недоразвитием сторон личности, расстройствами эмоционально-волевой сферы, и как следствие, имеющие социальные девиации.

Летний период становится своеобразным «мастер-классом» и для специалистов, и для несовершеннолетних. Открытые границы общения помогают выстроить новые отношения, по-другому себя презентовать, прожить определенный период жизни иначе. Несовершеннолетние, отдыхающие в профильных сменах, как правило, из семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, многие состоят на учете в комиссии по делам несовершеннолетних. Некоторые из них имеют условную судимость.

Мы считаем, что создание для несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении социокультурной среды жизнедеятельности и творчества в период нахождения в условиях летнего оздоровительного лагеря является актуальной, в частности, в решении проблем социальной коррекции и реабилитации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Изложение основного материала статьи. Несовершеннолетние, находящиеся в трудной жизненной ситуации – дети, которые самостоятельно не в состоянии решить проблемы жизнедеятельности, возникшие у них под воздействием тех или иных обстоятельств [5, с. 28].

Дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, также составляют одну из подгрупп категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Н. Иовчук, Е. Морозова, А. Щербакова, члены Ассоциации детских психиатров и психологов выделяют следующие факторы:

- лишение родительских прав (68% детей);
- неполные семьи (8% детей);
- «дети-отказники» (7% детей);
- недееспособные родители (7% детей);
- родители, отбывающие наказание (4% детей);
- сироты (5% детей);
- «подкидыши» (1% детей).

Также исследования этих авторов подтверждают, что в более 80 % эпизодов именно алкоголизм родителей привел их к лишению родительских прав.

Мы согласны с мнением авторов Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, которые в своей работе «Психология и психотерапия семьи» подчёркивают, что выше перечисленные аспекты, а также переоформление опекунских прав, смена учреждений, усыновление в более старшем возрасте неизбежно приводят к получению детьми и подростками психической травмы, что в свою очередь затрудняет процесс развития и реализации потенциальных возможностей детей и подростков. Что часто подтверждается проявлениями инфантилизма, иждивенчества, проблемами в самоопределении, а также накапливающимся негативным социальным опытом [12, с. 96].

Теоретический анализ, а также изучение существующего опыта практической деятельности в обозначенной нами теме исследования позволил нам определить следующие моменты содержания социально-педагогической деятельности: поддержка, консультационная, реабилитационная деятельность, патронирование и др.; оказание помощи лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации в актуализации своего потенциала и возможностей.

Перечисленные выше обстоятельства являются фундаментом социально-педагогической деятельности.

Программа оказания помощи ребенку в трудной жизненной ситуации должна состоять из взаимодополняющих звеньев: экстренная социальная помощь, педагогическая поддержка, сопровождение в образовательной организации, специализированная помощь и консультирование в специализированных центрах и службах.

Важное место в становлении у детей способов поведения в трудных жизненных ситуациях имеют:

1. Воспитательное воздействие родителей, поскольку стиль семейного воспитания в целом формирует личность ребенка.

2. Воспитательное воздействие окружающей среды, целенаправленное обучение детей конструктивным способам преодоления трудных ситуаций, формирование умений самостоятельно преодолевать трудности жизни. В этом плане значительные возможности имеются у системы образования [11, с. 354].

Еще одним направлением работы с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, можно определить такую форму работы как организация специализированных, тематических заездов-смен для несовершеннолетних с проявлениями девиантного поведения, детей, имеющих отклонения в физическом развитии и др.

Для реализации данных специализированных смен учитываются возраст детей, их индивидуальные особенности, предпочтения и потребности. Большое внимание при этом уделяется таким направлениям как социализация и реабилитация несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации через организованную воспитательную среду, индивидуальный подход, поддержку добровольного участия детей в предлагаемых мероприятиях, активизации взаимодействия детей и взрослых. Организация таких специализированных смен в условиях детских оздоровительных лагерей дает возможность детям укрепить

здоровье, сформировать навыки здорового образа жизни, предупредить, а в некоторых случаях, отказаться от вредных привычек, удовлетворяя потребность детей в полноценном отдыхе, социализируя и реабилитируя детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Для более полного охвата такой категории детей в период каникул дополнительно создаются лагеря с дневным пребыванием детей на базе образовательных учреждений, туристско-палаточные лагеря, лагеря труда и отдыха, дворовые площадки, турбазы, организуются походы [6, с. 64].

Основной целью социокультурной реабилитации является научение индивида реализации потенциальных возможностей личности по восстановлению контактов между человеком и средой посредством обучения новым формам и способам ориентации [3, с. 47].

Ожидаемый результат социокультурной реабилитации, ее эффективность будет подтверждена конечным результатом: формирование социально-адаптивных навыков, уравнивающих межличностное взаимодействие, повышение уверенности в себе и в свои потенциальные возможности, что напрямую влияет на адекватное взаимодействие человека и социума [11, с. 296].

Наша исследование проводилось на базе Летней рекреационной загородной детской базы социальной реабилитации несовершеннолетних «Виктория», состоящей на балансе ГКУ Республики Саха (Якутия) «Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (распоряжением Министерства имущественных и земельных отношений Республики Саха (Якутия) от 29.03.2013 г. № Р-515, является его структурным подразделением и функционирует в период летних школьных каникул).

Таблица 1

Данные о деятельности ЛБ «Виктория» (2013 по 2018 гг.)

Год	Количество смен	Охват детей	Количество улусов
2013	2	399	14
2014	3	604	35
2015	2	400	27
2016	3	791	33
2017	3	647	33
2018	3	600	34

Летняя рекреационная загородная детская база социальной реабилитации несовершеннолетних «Виктория» (ЛБ «Виктория»), расположенная в 15 км. г.Якутска, была открыта в 2013г. Каждый год лагерь бесплатно принимает более 600 детей и подростков из всех уголков Республики Саха (Якутия), находящихся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении, детей группы риска, несовершеннолетних состоящих на внутришкольном учете, на учете в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних. За период 2017 года в ЛБ «Виктория» отдохнули и прошли социокультурную реабилитацию и оздоровление дети из 33 улусов республики, в том числе из арктической группы улусов (96 детей, что составляет 16% от общего числа детей).

Социальная градация несовершеннолетних, направленных в ЛБ «Виктория»:

- 23 % – дети из неполных семей;
- 51 % – дети из многодетных семей;
- 6 % - дети-сироты, инвалиды, дети из опекунских семей;
- 5 % дети, находящиеся в социально-опасном положении.

Формы и методы работы лагеря «Виктория» были определены с учетом интересов и запросов детей, тематика лагеря «Современным детям – современный лагерь!». Основной акцент был сделан на интерактивные формы работы с детьми с учетом их возраста и интересов. С этой целью организованы специальные пространства для современного отдыха детей: Медиа – Центр с применением X-box для организации двигательной активности детей, Центр GAMES с применением компьютерных игротехнологий, студии творчества, релаксационная комната, спортивные и детская площадка и др.

Продолжительность смены – 21 день. Дети и подростки распределяются в разновозрастные отряды, общее количество детей в отряде - 40. Основной контингент лагеря – обучающиеся в возрасте от семи до семнадцати лет.

Воспитатели и вожатые осуществляли педагогическое сопровождение детей в отрядах, количество педагогов, работающих с детьми зависело от возраста детей. Также в штате лагеря предусмотрена должность дедушки вожатого, педагогов дополнительного образования, руководителей физического воспитания. Педагог-организатор и старший воспитатель осуществляли контроль и содействие.

Таким образом, за период работы летней базы «Виктория» создано единое социокультурное пространство для социальной реабилитации несовершеннолетних, которая включает в себя: систему здорового питания; медицинского сопровождения; дополнительной занятости; выездных мероприятий; внешних связей.

Мероприятия, ежедневно проводимые в ЛБ «Виктория» отличаются насыщенностью, яркостью, большим содержанием. В лагере предусмотрена полная занятость детей с возможностью развиваться в разных направлениях, расширять круг своих интересов, особое внимание уделено организации полезного досуга. Большинство мероприятий проводится вне корпусов, на специально оборудованных открытых площадках, что не всегда бывает возможно с учетом особенностей климата многих уголков нашей Республики. Результатом прошедшего реабилитационного периода становится умение каждого ребенка получать удовольствие, позитивные эмоции от положительных поступков и действий.

Летняя кампания 2018 г. была насыщенной и содержательной: 77 творческо-развлекательных мероприятий, 23 интеллектуально-познавательных мероприятия, 13 командообразующих мероприятий.

Одним из направлений деятельности ЛБ «Виктория» является организация дополнительного образования детей, направленного на их социальную реабилитацию: художественно-эстетическое развитие посредством занятий декоративно-прикладным творчеством, интеграции в систему мировой, отечественной, национальной культуры, развития мотивации к познанию и творчеству.

Для воспитанников ЛБ «Виктория» за период смены предусмотрена программа выездов, дети имеют возможность посетить различные культурно-досуговые центры: зоопарк «Орто Дойду», Парк культуры и отдыха, экскурсии по достопримечательностям г. Якутска, кинотеатры, музеи и др. А также в 2018 г. дети с программой «Автобус Радости» побывали в гостях у своих сверстников в лагерях «Энергетик», «Кэскил», «Радуга». Так, по итогам работы лагеря в 2018г. было 64 выезда с охватом 2816 детей.

За период пребывания в лагере каждый воспитанник принимает участие в четырех мероприятиях с выездом за пределы лагеря. Мы считаем, что данная форма работы одна из эффективных форм социализации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Это подтверждается отзывами детей и их родителей. Нами был проведен опрос, в котором приняли участие 180 детей и 100 родителей или лица их заменяющие: необходимо было поставить оценку совей удовлетворенности по четырем критериям.

В опросе участвовало 100 родителей или лица их заменяющие, из которых по данным опроса, более 80 человек удовлетворены качеством работы ЛБ «Виктория».

По окончании 1 смены также был проведен опрос среди самих участников летней смены. Участники смены высоко оценили качество проживания, организацию питания, занятости детей, а также показали высокую удовлетворенность работой лагеря в целом.

Итоги летней кампании 2018 года доказали эффективность проведенной работы, что подтверждается положительными отзывами детей и подростков, их желанием вернуться в лагерь в следующем году. Об этом также свидетельствует успешное прохождение социокультурной реабилитации детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Результаты работы мы видим в приведенной ниже таблице, на примере участников 1 смены.

Таблица 2

Эффективность проведенной социокультурной реабилитации участников 1 смены 2018 г.

Категория детей	1 июня 2018 года	1 декабря 2018
Дети, состоящие на учете в подразделении по делам несовершеннолетних	23	10
Дети, состоящие на внутришкольном учете	37	8
Дети, состоящие на учете в Республиканского социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних	12	5

Выводы. Таким образом, изучив и проанализировав результаты, полученные в ходе контрольного этапа мы видим положительную динамику по итогам проведенной социокультурной реабилитации несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации в условиях Детской базы социальной реабилитации несовершеннолетних «Виктория» г. Якутска. Мы понимаем, что данное исследование не является окончательным, данная проблема не может рассматриваться в рамках одного научного направления, она носит мультидисциплинарный характер: с позиции педагогики, психологии медицины, социологии и др. и требует дальнейшего изучения.

Материалы исследования докладывались и обсуждались на XVI Всероссийской научно-практической конференции «Инновации и традиции педагогической науки-2016», Всероссийской научно-практической конференции «Социальная педагогика: интеграция теории и практики» (2016 г.), II Международной научно-практической конференции «Современное образование: традиции и инновации» (31.10.2016 г.), Всероссийской конференции научной молодежи «ЭРЭЛ-2016» (21-25.11.2016 г.), VI Международном конкурсе научных и творческих работ «Социализация, воспитание, образование детей и молодежи» г. Ижевск, 2019 г.

Литература:

1. Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (последняя редакция).
2. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М., 2017. – 237 с.
3. Головей, Л.А., Рыбалко, Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2017. – 121 с.
4. Гончарова, Т. Неблагополучные семьи и работа с ними / Т. Гончарова. // Народное образование. - 2009. - № 6.
5. Дивицына, Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекций. / Н.Ф. Дивицына. - Ростов на Дону, 2014. – 189 с.
6. Макеев, Г.А. Семейная жизнь и дети. / Г.А. Макеев. - Волгоград, 2011. – 162 с.
7. Ребенок в трудной жизненной ситуации: пособие для педагогов-психологов, социальных и педагогических работников. / под ред. д.пс.н., проф. В.А. Янчука. – Минск: АПО, 2014. – 152 с.
8. Слепцова Н.К., Васильева А.Н. Социокультурная роль дополнительного образования детей в летний период (на примере ЛРЗДБ «Виктория»). / Н.К. Слепцова, А.Н. Васильева. // Концепт. – 2016. – Т.43. – С. 338-340.
9. Слепцова Н.К., Васильева А.Н. Социокультурная реабилитация как неотъемлемое направление социальной реабилитации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. / Н.К. Слепцова, А.Н. Васильева. - Материалы Всероссийской научно-практической конференции каф. соц. педагогики ФГАОУ ВПО СВФУ. «Социальная педагогика: интеграция теории и практики». – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 168с. – С. 145-147.
10. Социальная педагогика: Курс лекций / под общей ред. М.А. Галагузовой. – М., 2015. – 459 с.

11. Социальная психология в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. / Сост. и ред. А.Л. Свенцицкий. – СПб., 2009. – 544 с.
12. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 2017. – 213 с.

Педагогика

УДК: 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Веккесер Мария Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПРОБЛЕМНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено рассмотрению проблемного диалога как средства формирования познавательных универсальных учебных действий. Проблемный диалог – составная часть технологии проблемно-диалогического обучения. Он позволяет реализовать деятельностный подход. Использование данной технологии способствует формированию познавательных универсальных учебных действий, поскольку её составляющими выступает проблемная ситуация, обусловленная учебной проблемой. В этом случае важным является хорошо организованный учителем учебный диалог (побуждающий или подводящий), в ходе которого решается проблемная ситуация.

Ключевые слова: технология, технология проблемно-диалогического обучения, проблемная ситуация, побуждающий диалог, подводящий диалог, универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия.

Annotation. The article deals with a formation of cognitive universal learning actions by means of the problem dialogue. The problem dialogue is an integral part of problem-dialogic teaching technology. It allows to implement an activity approach. The use of this technology contributes forming of cognitive universal learning actions, since its components are the problem situation caused by the learning problem. In this case, a well-organized teacher's dialogue is important (urging dialogue or guiding dialogue), during which the problem situation is solved.

Keyword: technology, problem-dialogic teaching technology, problem situation, urging dialogue, guiding dialogue, universal learning actions, cognitive universal learning actions.

Введение. Продолжающийся процесс модернизации в сфере образования сопровождается изменениями, к числу которых можно отнести системно-деятельностное обучение. Один из путей его реализации – проблемный диалог, который обеспечивает эффективное взаимодействие учителя с обучающимися, а также между самими обучающимися. Такие изменения продиктованы Федеральным государственным стандартом, основной смысл которого заключается в создании условий для выполнения стратегической цели отечественного образования: улучшение качества образования, способствующего достижению обучающимися новых качественных образовательных результатов [7]. Стандарт является инструментом, обеспечивающим баланс целей личности, общества и государства в образовательной сфере [6]. В основе системно-деятельностного подхода предполагается создание условий для развития универсальных учебных действий (далее – УУД). Сущность УУД и их формирование изложены в концептуальных положениях, предложенных А.Г. Асмоловым, О.А. Карабановой, И.А. Володарской, Г.В. Бурменской и другими учёными-педагогами [1]. Процесс формирования познавательных УУД направлен на развитие способов познания и умений управлять собственной познавательной деятельностью. В этой связи отметим важную роль проблемного диалога в формировании этих УУД, который является воплощением определённых принципов развивающего обучения. Принципы такого обучения заложены ещё в трудах педагогов прошлых веков, например, Я.А. Каменский рассматривал школу как источник радости познания окружающего мира, интерес считал одним из основных путей в создании светлой и гармонизирующей обстановки обучения [2, с. 19-27]. Важное значение проблеме интереса придавал и К.Д. Ушинский: необходимо открывать перед школьниками новые и новые стороны учебного предмета с тем, чтобы побуждать у них интерес и внимание [2, с. 172-183]. Проблемой развития познавательного интереса занимались Л.Н. Толстой, Н.А. Корф, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Ш.А. Амонашвили и др. все учёные едины во мнении: необходимо создать условия для формирования познавательного интереса у обучающихся. На наш взгляд, технология проблемно-диалогического обучения, в частности проблемный диалог, открывает возможности для формирования познавательных УУД.

Далее представим, каким образом можно использовать технологию проблемно-диалогового обучения на уроках русского языка на примере изучения орфографии в школе.

Изложение основного материала статьи. Формирование познавательных УУД эффективно происходит в ходе обучения посредством специально организованного предметного содержания деятельности, в процессе которого складываются определённые отношения между её участниками. Постановка и решение проблемы – одни из элементов УУД. Вот почему технология проблемно-диалогического обучения позволяет в контексте проблемного диалога (побуждающего или подводящего) научить школьников ставить проблему и находить пути её решения. Далее мы рассмотрим, каким образом этот может происходить на уроках русского языка в школе.

Е.Л. Мельникова разработала и основательно описала возможности применения диалогового обучения, в основе которого лежит развивающий характер, так как в тесном взаимодействии учеников и учителя происходит открытие нового знания. Проблемная ситуация создаётся таким образом, чтобы дети сами осознали учебную проблему. В этот момент у них происходит такая же мыслительная деятельность, которую выполняет учёный. Безусловно, от учителя требуется знание не только самой технологии, но умение выстроить такой диалог. Здесь учёным-методистом Е.Л. Мельниковой предлагается использовать специальные реплики, позволяющие осознать противоречие и сформулировать саму проблему. Далее следует этап поиска решения, где учитель побуждает обучающихся выдвигать и проверять гипотезы [4]. Пример такого диалога: обучающимся предлагается выбрать букву в написании слова «з(а/о)ря». Одни предполагают:

необходимо написать букву «а», так как есть слово «зАрево»; другие – букву «о», так как есть слово «зОри». Учитель объявляет, что вопрос был один, а ответа два. Значит, ребятами предложены неверные способы решения орфографической задачи. В результате дети осознают, что они ещё не знают, как решить создавшуюся проблемную ситуацию. Так создается противоречие между имеющимися знаниями (детям известен способ решения орфографической задачи в словах с безударной проверяемой гласной в корне) и необходимыми для правописания такого типа слов, как «заря» с чередующимися гласными в корне. Далее можно использовать подводящий диалог к открытию нового знания. Например, предложить прием лингвистического наблюдения: дать слова в две колонки с целью установления закономерности правописания чередующихся гласных в корне, зависящих от ударения. В ходе подводящего диалога учитель пошагово подводит школьников к теме урока, к формулированию его целей, при этом развивается логическое мышление учеников. Подводящий диалог прокладывает путь к теме или знанию безошибочно и без противоречий.

В ходе этапа проговаривания знаний (их воспроизведения) обучающиеся осознают, обобщают итоговое решение проблемы, к решению которой они подходили совместно (в группах). Каждый школьник имеет возможность представить (высказать) своё решение. Конечно, такую работу необходимо осуществлять по специально организованному учителем заданию. Здесь ученик может представить свой «продукт» – схему, таблицу, правило и т.п.

При такой организации процесса обучения школьник самостоятельно осуществляет поиск интересующей его информации по проблеме, при этом стремится к познанию непростых теоретических вопросов. В результате происходит повышение уровня развития познавательных УУД: восприятия, мотивации, теоретического мышления, речи, памяти, воображения и пр.

Проблемно-диалогическая технология включает в себя следующие этапы: постановку проблемы, поиск решения, выражение решения, реализацию продукта и оценивание [3].

Постановка учебной проблемы – первый этап.

Учебная проблема ставится тремя способами:

- 1) побуждающий от проблемной ситуации диалог;
- 2) подводящий к теме диалог;
- 3) сообщение темы с мотивирующим приёмом [3].

Ниже представим пример постановки учебной проблемы (тема урока «Правописание -Н- и -НН- в причастиях и отглагольных прилагательных»). Дадётся запись на доске:

зажаре...ый – зажаре...а

жаре...ый мною – жареная рыба

У: Написание этих слов вызвало у вас затруднения? Почему?

У: Как вы думаете, почему слова записаны парами?

У: Вы можете предположить, какова тема урока?

Такой способ постановки учебной проблемы не создаёт условия для осознания проблемной ситуации, т.к. он включает цепочку вопросов, которые подводят обучающихся к формулированию темы урока (подводящий диалог). При изучении темы «Дефисное написание наречий» можно использовать следующий диалог. На доске приводятся следующие слова:

еле-еле по-волчьи где-то когда-либо

мало-помалу по-хорошему как-нибудь

чуть-чуть по-немецки кое-где кое-как.

У: Как вы думаете, что объединяет представленные слова?

У: Почему слова записаны группами?

У: Подумайте, от чего зависит дефисное написание наречий?

Поиск решения – второй этап.

Е.Л. Мельникова предлагает два пути поиска в ходе решения проблемы: классический и сокращённый путь [4].

Приведём пример первого варианта решения проблемы в ходе изучения темы «Правописание суффиксов -ЧИК- и -ЩИК-».

Приводится следующая запись слов в два столбика.

1 столбик: *извозчик, перебежчик, разведчик, разносчик, лётчик;*

2 столбик: *обойщик, фонарищик, съёмщик, формовщик, гонщик.*

У: Чем различаются слова, приведённые в двух столбиках? (побуждение к выдвижению гипотез).

Учащиеся выдвигают гипотезы: в словах с приставками пишется -ЧИК-; после звонких согласных употребляется -ЧИК- и т.д. (ошибочные гипотезы).

У: Так (принятие ошибочных гипотез).

У: Все так думают? Кто не согласен? (побуждение к проверке).

Ребята начинают проверку: в слове *разносчик* имеется глухой согласный С, а пишется -ЧИК-; в слове *лётчик* нет приставки, а -ЧИК-.

У: Есть ещё предположения? (побуждение к гипотезам).

У: Прочитайте ещё раз слова первого столбика, вслушайтесь в звучание (подсказка).

В итоге обучающиеся приходят к следующему выводу: после определённых согласных пишется -ЧИК-, после других – -ЩИК-.

У: Как проверить это предположение? (побуждение к проверке).

У: Что нужно сделать?

Обучающиеся предлагают подчеркнуть буквы, стоящие перед суффиксами. Они обнаруживают, что в словах первого столбика перед суффиксом пишутся буквы *д-т, з-с, ж*, а в словах второго столбика остальные (приведение аргумента). Итак, в первом случае употребляется суффикс -ЧИК-, а во втором – -ЩИК- (формулировка правила – это этап открытия нового знания).

Выражение решения – третий этап. Здесь необходимо воспроизвести (проговорить, повторить). Приоритетным становится не «выучи – перескажи», а составление опорных сигналов (схем), что соответствует продуктивному и осознанному усвоению орфографии. Опорная схема позволяет сформулировать новое правило.

Реализация продукта – четвёртый этап. Его целью является показать свой результат (как его можно применить). В результате представления результата возможно получить обратную связь через оценивание. Здесь можно использовать взаимооценивание по предложенным критериям.

Представленные выше этапы – обязательная составляющая проблемно-диалогического обучения.

Изучение орфографии происходит на всех уровнях обучения русскому языку. Раздел «Орфография» в курсе предмета «Русский язык» является сквозным, т. к. при изучении любой темы изучаются орфограммы, поэтому, мы считаем, использование проблемного диалога может способствовать не механическому восприятию правил правописания, а осознанному усвоению.

В соответствии с ФГОС к структуре урока (этапам) установлены следующие требования: урок включает в себя организационный этап, этап актуализации знаний, мотивационно-целевой этап, этап изучения нового материала, этап первичного осмысления и закрепления изученного материала, этап рефлексии, домашнее задание [7].

Ниже представим урок русского языка в 5 классе на тему «Правописание корней с чередованием букв *Е-И*».

Тема урока: «Правописание корней с чередованием букв *Е-И*».

Тип урока: урок комплексного применения знаний (комбинированный).

Целью урока является формирование орфографических умений в написании букв «е» и «и» в корнях с чередованием.

Задачи: 1) образовательные (выявить отличия в написании в безударных чередующихся гласных от написаний безударных проверяемых в корне слова; совместно с обучающимися сформулировать правило написания букв «е» и «и» в чередующихся корнях; разработать алгоритм действия, помогающий выбрать гласную корня; научиться применять алгоритм на практике); 2) развивающие (развивать теоретическое мышление и речь, познавательные способности; формировать навыки самоконтроля и взаимоконтроля); 3) воспитательные (пробуждать интерес к предмету; воспитывать любовь к родному языку).

Оборудованием урока выступают: учебник, рабочая тетрадь и листы с заданием. Представим ход урока в виде таблицы 1.

Таблица 1

Краткий план урока

№	Этап	Время	Основные методы, приёмы и формы
1	Организация начала занятия.	2 мин.	Проверка готовности к уроку, организация работы.
2 3	Проверка выполнения д/з. Мотивационно-целевой этап.	8 мин.	Проверка выполнения домашнего задания. Актуализация знаний — ответы на вопросы «Да-Нет». Побуждающий от проблемной ситуации диалог. Формулирование темы урока как проблемной ситуации.
4	Открытие нового знания.	18 мин.	Выполнение заданий. Выработка алгоритма действий при написании слов с чередованием Е-И в корне слова. Практические задания по вариантам и выборочный диктант по теме урока. Самопроверка, взаимопроверка, оценивание по предложенным критериям. Физкультминутка, актуальная по теме урока.
5	Первичное осмысление и закрепление изученного материала.	10 мин.	Творческий и распределительный диктанты. Самопроверка, взаимопроверка, оценивание по предложенным критериям.
6	Итоги урока. Рефлексия.	5 мин.	Беседа с применением проблемных вопросов (обобщающая беседа).

На этапе постановки учебной проблемы использован побуждающий диалог от проблемной ситуации – практическое задание: записать слова, выделить в них корни, объяснить условия выбора гласных. Обучающиеся при выполнении испытывают затруднение, т.к. не в каждом случае могут объяснить условия выбора гласных. Далее осуществляется поиск решения проблемной ситуации с применением классического пути – выдвижение гипотез, их проверка. На этом этапе важно, чтобы учитель с помощью грамотно выстроенного диалога с учащимися их подвёл к выдвижению правильной гипотезы, которая будет проверена правилом, представленным в учебнике. Затем следует этап выражения решения. На данном уроке мы использовали продуктивное воспроизведение знаний – в ходе совместной работы учителя и обучающихся выработан алгоритм применения правила «Правописание корней с чередованием букв *Е-И*». На этапе реализации продукта представлены различные задания по закреплению данной теме: задания по вариантам – вставить пропущенные буквы, обозначить орфограммы, выборочный, творческий, распределительные диктанты, физкультминутка. Учащимся была предложена система самооценивания – нет ошибок в работе – «5», 1-2 ошибки – «4», 3-4 ошибки – «3». В конце урока выведена общая оценка за урок с опорой на самооценивание обучающихся. Этапы проблемно-диалогового обучения на уроке реализуются на протяжении всего урока. Данный урок помогает выработать у школьников чувство ответственности, ребята учатся самостоятельно работать, искать материал, выдвигать гипотезы, искать пути выхода из проблемных ситуаций, анализировать, сопоставлять, делать вывод, все эти процедуры позволяют формировать познавательные УУД.

Таким образом, целенаправленная организация изучения орфографии с использованием технологии проблемно-диалогового обучения позволяет существенно повысить уровень развития творческих способностей у школьников, воспитать интерес к предмету, обеспечить эффективность труда учителя,

способствовать социализации личности ребенка и формировать познавательные универсальные учебные действия.

Выводы. Требования современного стандарта включают формирование УУД, к числу которых относятся и познавательные УУД. Проблемный диалог является эффективным средством формирования познавательных способностей обучающихся. Технология проблемно-диалогического обучения позволяет сделать уроки русского языка увлекательными и интересными, получить обучающимся прочные знания, развивать логическое мышление и речь, сформировать способность работать в паре, группе, высказывать собственное мнение, а также учителю проявить творческий подход к современному уроку.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / Г.В. Бурменская, А.И. Володарская. – Москва: Просвещение, 2017. – 159 с.
2. История педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология» / под ред. М.Ф. Шабаевой. Москва: Просвещение, 1981. – С. 19-27
3. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учебное пособие / Е.Л. Мельникова. – Москва: АПКИППРО, 2013. – 138 с.
4. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. Монография / Е.Л. Мельникова. – Москва: Баласс, 2015. – 272 с.
5. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашкина и др. — Санкт-Петербург: КАРО, 2014. — 176 с.
6. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучёв. — Москва: Просвещение, 1980. — 414 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <https://fgos.ru/>

Педагогика

УДК: 372.881.1

старший преподаватель кафедры иностранных языков Владимирова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Киров);
доктор педагогических наук, профессор Куклина Светлана Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В статье характеризуются полифункциональные упражнения с точки зрения их способности создавать условия для достижения школьниками личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы по иностранному языку. С позиций личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов обосновывается, что для обучения иноязычному аудированию как предметной цели необходимы такие полифункциональные упражнения, которые обеспечивают одновременное овладение учениками аудитивно-мыслительными и универсальными учебными действиями в составе личностных и метапредметных. Параметрами этих упражнений являются наличие трехчастной цели и адекватной ей учебной речемыслительной задачи в социокультурной ситуации; операционных средств в совокупности аудитивно-мыслительных и универсальных учебных действий; материальных средств, представленных речевым сообщением, иллюстративными и знаковыми опорами, памятками и учебным заданием; и способов их выполнения. Показано содержание полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений для этапа формирования навыков.

Ключевые слова: иноязычное аудирование, универсальные личностные и метапредметные действия, полифункциональные аудитивно-мыслительные упражнения, учебная речемыслительная задача, социокультурная ситуация.

Annotation. In the article polyfunctional exercises are characterized taking into consideration their abilities to create conditions for students to achieve personal, meta subject and subject results in acquiring foreign language educational program. From the perspectives of personality functional and communicative-cognitive approaches it is stated that poly functional exercises for teaching foreign language listening comprehension are to help students simultaneously master auditive-mental skills and universal personal and meta subject actions. Qualities of these exercises are as following: presence of three objectives and the academic speech-mental problem in a socio cultural situation adequate to it; operational means as a combination of auditive-mental skills and universal academic actions; material means including a text, illustration and sign scaffolds, instructions and learning tasks; techniques of their realization. Content of poly functional auditive-mental exercises for the stage of habit formation is demonstrated.

Keywords: foreign language listening comprehension; universal personal and meta subject actions; polyfunctional auditive-mental exercises; academic speech-mental problem; socio cultural situation.

Введение. В качестве результатов образования, представленных в новых Федеральных государственных образовательных стандартах, выступают личностные, метапредметные и предметные результаты освоения школьниками основной образовательной программы [11]. Вынесение на первый план личностных и метапредметных результатов, в совокупности представляющих универсальные учебные действия, говорит, с одной стороны, о том, что последние являются основой овладения школьниками любой дисциплиной, входящей в учебный план школы, а с другой, их достижение должно осуществляться в ходе тесного взаимодействия с приобретением предметных результатов. Таковыми в нашем исследовании выступают умения иноязычного аудирования как одного из средств устного общения, на овладение которым учениками направлен иноязычный образовательный процесс.

Как известно, аудирование – это вид речевой деятельности, вызывающий наибольшие затруднения у изучающих иностранный язык. Объяснить такое положение возможно, во-первых, тем, что аудирование

является рецептивным видом речевой деятельности, протекающим на подсознательном уровне и не имеющим внешнего выражения. Во-вторых, оно функционирует благодаря тесному взаимодействию аудитивно-мыслительных действий (АМД), необходимых для восприятия, осмысления и понимания речевого сообщения говорящего, как участника устного общения. Эти действия высоко автоматизированы, и слабое владение ими является одной из причин неудач в понимании иноязычной речи на слух, препятствующем продолжению общения.

И наконец, анализ АМД показал, что для успешного приобретения названных действий требуются как личностные, так и метапредметные действия, отвечающие за обеспечение интереса к поступающей информации и четкую организацию учебной деятельности школьников по овладению ими на всех ее фазах. Исходя из этого мы можем предположить, что средства, предназначенные для обучения школьников иноязычному аудированию, должны содержать условия, характерные как для устного общения, так и для процесса овладения им.

Таковыми, по нашему мнению, являются полифункциональные аудитивно-мыслительные упражнения, что мы и планируем обосновать в данной статье, руководствуясь положениями личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов.

Изложение основного материала статьи. Представление нашей точки зрения начнем с определения понятия «полифункциональный». Так, «поли» – (от греч. polys) определяется как многий, многочисленный, т. е. указывающий на множество чего-либо. «Функция» же (от лат. functio) означает исполнение, осуществление либо внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений, т. е. его роль и назначение в ней [6].

Следовательно, прилагательное «полифункциональный» может характеризовать качество объекта с точки зрения его способности осуществлять сразу несколько ролей в системе отношений. Применим данное толкование к определению упражнения (Е.И. Пассов) [10] и будем трактовать *полифункциональное упражнение* как совокупность регулярно повторяющихся и проявляющихся внутренне или внешне действий определенного качества, предназначенных для достижения многих целей.

Подобное понимание упражнений, представляющее идею одновременного достижения нескольких целей обучения, нашло отражение в работах Г.А. Бакулиной, Е.В. Борзовой, Г.А. Китайгородской, Б.А. Лapidуса, Е.И. Пассова, М.А. Шеманаевой, А.Н. Щукина и др. Так, Г.А. Китайгородская, ссылаясь на исследования Б.А. Лapidуса, подчеркивает мысль о том, что организованное соответствующим образом упражнение может обеспечивать одновременное достижение нескольких целей, т. е. параллельное усвоение учеником каких-либо двух и более предметных областей или явлений.

Для этого упражнение необходимо построить таким образом, чтобы в ходе его выполнения ученики одновременно осваивали языковой материал, обучались выражению своих мыслей и пониманию мыслей других. Иными словами, упражнения рассматриваются в качестве полифункциональных, если в ходе их выполнения ученики усваивают языковой материал с параллельным и одновременным включением этого материала в речевую деятельность для получения ожидаемого продукта и достижения запланированного результата [7, с. 111-112]. Как видим, в этом случае формирование навыков «вплетено» в процесс развития речевого умения, что позволяет отнести такие упражнения к полифункциональным речевым упражнениям, где ученики включаются в творческую учебную деятельность по овладению устными видами речевой деятельности.

А.Н. Щукин обращает внимание на то, что в основе каждого полифункционального упражнения лежит «некая интенция», т. е. речемыслительная задача, выполнение которой в соответствии с заданием, требует от ученика нужной грамматической формы, адекватной ситуации лексического наполнения, а также их правильного фонетического и ритмико-интонационного оформления. По мнению автора, сущность полифункционального упражнения заключается в том, что оно направлено на решение поставленной речемыслительной задачи и одновременно на формирование нескольких навыков, каждый из которых находится в разной степени становления [13, с. 203]. Данное упражнение, скорее всего, является полифункциональным условно-речевым, направленным на формирование речевых навыков в условиях, приближенных к их функционированию в речевой деятельности.

М.А. Шеманаева говорит о «многоцелевых упражнениях» в обучении иностранному языку в вузе, сущностью которых является достижение обучающимися нескольких целей, а именно: формирования навыков, развития умений и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции и всех её составляющих.

Ссылаясь на исследования Е.В. Борзовой, автор акцентирует внимание на требованиях, предъявляемых к проектированию многоцелевых упражнений. К ним относятся, во-первых, новизна и проблемность упражнений, которые рассматриваются как нечто необычное и привлекающее внимание студента, тем самым мотивируя его отыскать и выполнить нужные действия для решения поставленной задачи.

Вторым требованием является «личная вовлеченность» обучающегося в процесс выполнения упражнения, связанная с созданием личностных смыслов. Она реализуется через содержание предлагаемой информации, когда в опоре на собственный опыт студенты организуют свою учебную деятельность, осуществляют выбор и формируют личное мнение с целью достижения запланированного результата.

«Интеллектуальная напряженность» называется третьим требованием к многоцелевым упражнениям. Она обеспечивается мыслительными действиями по поиску смысловой информации, её анализу и синтезу для последующего установления причинно-следственных связей в ходе обоснования или доказательства своего мнения [12, с. 94-95]. Как видим, организованные таким образом речевые упражнения способствуют не только достижению предметных результатов, но и приобретению обучающимися личностных и субъектных качеств, что подтверждает их многоцелевой характер.

Г.А. Бакулина, исследуя работы Н.С. Рождественского и М.В. Ушакова, подчеркивает мысль о необходимости введения в процесс обучения родному языку учеников начальной школы упражнений «с широким спектром воздействия на интеллектуальное развитие школьника». По ее мнению применение таких упражнений стимулирует познавательную деятельность и творческую активность ученика, побуждает к выполнению мыслительных действий и операций, активизируя процессы восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения. Так подчеркивается идея полифункциональности упражнений, обеспечивающих синхронное развитие устной речи, интеллектуальных способностей и личностных качеств учеников [2, с. 8].

Анализ представленных полифункциональных упражнений показал, что их можно условно разделить на две группы. В первую входят полифункциональные упражнения, направленные на достижение нескольких целей в ходе приобретения школьниками совокупности предметных результатов, каковыми являются овладение ими аудированием, говорением, чтением и письменной речью, а также навыками, обеспечивающими их функционирование. Ко второй группе мы отнесли многоцелевые или полифункциональные упражнения, преследующие не только предметные цели, но и предполагающие достижение личностных результатов.

В нашей работе мы будем далее развивать вторую точку зрения применительно к обучению школьников иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий (УУД) и вести речь о полифункциональных упражнениях, предназначенных для достижения школьниками совокупности предметных, личностных и метапредметных результатов. Именно на это будет направлена трехчастная цель, как *первый параметр полифункциональных упражнений*, в составе: а) предметной, каковой является развитие умений школьников воспринимать, осмысливать и понимать иноязычные речевые сообщения; б) личностной, требующей развития таких личностных умений, как оценка поступающей информации с точки зрения общепринятых норм нравственности, ее значимости для продолжения общения, роли в жизни вне школы и т.п.; и в) метапредметной, предполагающей развитие регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных умений.

Поскольку перечисленные цели достигаются учащимися в процессе обучения иноязычному аудированию, то это позволяет назвать полифункциональные упражнения аудитивно-мыслительными и использовать в дальнейшем для их обозначения сокращение ПАМУ. Для выявления других параметров ПАМУ мы воспользуемся, во-первых, идеей И.Л. Бим о том, что «вся учебная деятельность учащихся условно рассматривается как упражнение» [3, с. 195], а во-вторых, критерием адекватности, предложенным Е.И. Пассовым для выявления эффективности упражнений [9, с. 74-77].

В соответствии с этим критерием упражнение как средство обучения эффективно в том случае, если оно адекватно поставленной цели, т. е. качества упражнения соотнесены с содержанием намеченной цели и условиями её достижения. Кроме того качество упражнения определяется составом действий и операций, реализующихся с помощью необходимой последовательности речемыслительных механизмов, а также способами их выполнения.

Руководствуясь первой идеей, мы обратились к учебной деятельности, психолого-педагогическая теория которой разработана В.В. Давыдовым, А.К. Марковой, Д.Б. Элькониним и др. [5] и уточнена с современных позиций коллективом авторов под руководством А.Г. Асмолова [1]. Это позволило нам воспользоваться ею как инструментом для характеристики учебной деятельности школьников по овладению иноязычным аудированием.

Последняя представляет собой процесс решения обучающимися учебной речемыслительной задачи в лично-значимой для них социокультурной ситуации разной степени интеллектуального затруднения. Она представляет собой социально-личностный опыт, отраженный в речевом сообщении учителя, который должны усвоить ученики. В такой ситуации они, пользуясь совокупностью предметных (в нашем случае АМД), личностных и метапредметных действий осуществляют восприятие, осмысление и понимание речевого сообщения. Продуктом этой деятельности является цепочка традуктивного, индуктивного и дедуктивного умозаключений как показатель степени точности, полноты и глубины проникновения в содержание речевого сообщения, а результатом – ответная реакция ученика-слушающего как участника учебного иноязычного общения [4, с. 5-10].

Как видим, конституирующим признаком учебной деятельности являются учебная речемыслительная задача и лично-значимая для учеников социокультурная ситуация, в которой она представлена, поэтому соотнесенность вышеназванной совокупности действий с ситуацией и речемыслительной задачей выступает в качестве *второго параметра ПАМУ*.

Для выявления следующих параметров ПАМУ мы будем руководствоваться тем, что их качество также определяется составом операционных и материальных средств, предназначенных для достижения трехчастной цели. Таковыми являются, во-первых, АМД по восприятию, осмыслению и пониманию РС, функционирующие с помощью аудитивно-мыслительных механизмов. Во вторую группу операционных средств входят УУД в составе личностных и метапредметных, лежащие в основе названных действий аудирования главным образом на исполнительской фазе учебной деятельности.

Обе группы операционных средств осуществляются с помощью определенных материальных средств и способов реализации. Что касается АМД, то их набор обусловлен типом речемыслительной задачи, решаемой учениками во время восприятия, осмысления и понимания речевого сообщения, материальным средством представления которого выступают иноязычные тексты различного объема и содержания, предъявляемые вербально в аудиозаписи или учителем. Тексты могут сопровождаться изобразительными (рисунки, картинки, слайды, презентации) и знаковыми (цифры, даты, схемы) материальными средствами для более точного, полного и глубокого понимания содержания РС.

Метапредметные действия, представленные отобранной совокупностью познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД, предлагаются ученикам вербально на родном языке в памятке, где они помещаются в той последовательности, которая необходима для решения конкретной учебной речемыслительной задачи. В ряде случаев памятки могут сопровождаться функциональными опорами, отражающими логику речевого сообщения. Что касается способов реализации действий, оснащенных перечисленными материальными средствами, то вначале школьники выполняют их под руководством учителя, затем следуя только указанием памятки и, наконец, самостоятельно.

Завершает процесс представления параметров ПАМУ еще одно материальное средство, а именно, учебное задание. В нем ученикам предъявляются социокультурная ситуация и учебная речемыслительная задача, которые формулируются таким образом, чтобы, во-первых, представить личностные УУД, во-вторых, активизировать уже усвоенный социально-личностный опыт и, в-третьих, вызвать тот набор АМД и УУД, которые необходимы для достижения поставленной трехчастной цели.

Суммируя изложенное, определим полифункциональное аудитивно-мыслительное упражнение как деятельностное средство обучения иноязычному аудированию, которое представляет собой совокупность АМД и УУД, предъявляемых и реализуемых с помощью адекватных материальных средств и способов выполнения, направленных на решение школьниками учебных речемыслительных задач в проблемных

социокультурных ситуациях с целью достижения ими предметных, метапредметных и личностных результатов.

Чтобы ПАМУ могло успешно функционировать в любой момент учебного процесса по овладению аудированием, оно должно быть наполнено конкретным содержанием с учетом трехчастной цели и адекватного ей типа учебной речемыслительной задачи, которую ученики решают в социокультурной ситуации для достижения запланированного результата. Таковыми, как обосновал один из авторов статьи, являются репродуктивные, поисковые и творческие задачи [8].

Приведем пример наполнения содержания компонентов ПАМУ для этапа формирования навыков, где ученики решают репродуктивную учебную речемыслительную задачу. На названном этапе трехчастная цель направлена на формирование лексико-грамматических навыков аудирования и той совокупности личностных и метапредметных УУД, которая необходима школьникам для успешного приобретения названных навыков в ходе прослушивания речевого сообщения.

Задача данного типа предполагает, что ученик во время восприятия и осмысления речевого сообщения действует по алгоритму, заданному учителем, осуществляя незначительные изменения для получения указанной в учебном задании информации. Такой тип ПАМУ мы называем репродуктивным.

В нем ученикам предлагается социокультурная ситуация незначительного интеллектуального затруднения, содержащая личностно-значимый социальный опыт, отраженный в речевом сообщении. Последнее представляет собой относительно небольшой учебный или полуаутентичный текст, построенный на усвоенном лексико-грамматическом материале и соответствующий личностным интересам и потребностям школьников определенного возраста. Текст предъявляется ученикам вербально в аудиозаписи и может сопровождаться изобразительными и знаковыми материальными средствами для более точного понимания конкретной информации.

Следующим материальным средством репродуктивного ПАМУ является учебное задание, предваряющее текст, а также памятка. Они формулируются таким образом, чтобы обеспечить: а) вызов личностных УУД, стимулирующих потребность и заинтересованность учеников в получении конкретной информации; и б) применение адекватного набора репродуктивных АМД и УУД, расположенных в соответствии с логикой речевого сообщения. Выполнение этого набора действий осуществляется учениками под руководством учителя или следуя памятке в зависимости от уровня развития их субъектных качеств.

Сами же действия выступают, с одной стороны, как операционные средства иноязычного аудирования, а с другой, как способы решения репродуктивной речемыслительной задачи, с помощью которых осуществляется идентификация информации, значимой для ученика, чтобы ответить на вопрос, *что* говорится в тексте о том, где, когда и какое событие происходило. Именно эти сведения отражаются в традитивном умозаключении, демонстрирующем, понял ли ученик конкретную информацию, которая затем фиксируется путем заполнения пропусков в бланке свободно изложенного текста, как ожидаемом результате ПАМУ.

Выводы. Все вышеизложенное позволило решить задачу данной статьи, а именно, обосновать, что полифункциональные аудитивно-мыслительные упражнения являются средствами, позволяющими создать в процессе обучения иноязычному аудированию условия, адекватные его функционированию в устном общении и учебной деятельности по овладению им, и благодаря этому вносят вклад в достижение учениками предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы по иностранному языку.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Бакулина Г.А. Интеллектуально-лингвистические упражнения как средство развития у младших школьников на минутке чистописания // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2017. № 2. С. 6-8.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
4. Владимирова Е.Н. Умозаключение как продукт перцептивно-мыслительной деятельности слушающего // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 21. Киров: Радуга-Пресс, 2018. С. 5-10.
5. Давыдов В.В. Учебная деятельность: Состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 5-14.
6. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800 с.
7. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Русский язык, 1992. 254 с.
8. Куклина С.С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы: монография. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013. 158 с.
9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
10. Пассов Е.И. 40 лет спустя или 100 и одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 1.08.2019).
12. Шеманаева М.А. Принцип приоритетности многоцелевых упражнений и заданий на развитие субъектной позиции в программах дополнительного профессионального иноязычного образования // Известия ВГПУ. 2016. №8. С. 90-97.
13. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

УДК 377.4

кандидат филологических наук, доцент Дёрина Наталья Владимировна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Якунина Елизавета Константиновна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Пикалова Елена Анатольевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

РОЛЬ ЯЗЫКОВОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОСРЕДНИЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы преподавания в области иностранного языка общего содержания и иностранного языка специального содержания. Цель статьи - дать сравнительный анализ преподавания общего английского и английского для специальных целей, представить аргументы в отношении подходов, предназначенных для организации и обеспечения высокой эффективности освоения английского языка для специальных целей. Исследование сосредоточено на сравнительных методах изучения различных учебных программ, чтобы изложить результаты успешного изучения иностранного языка разными группами студентов. Авторами обоснована необходимость использования базовой методики преподавания иностранного языка для специальных целей с более высокой эффективностью личностно-ориентированного подхода в качестве основы для обучения ESP (English for Special Purposes – английского для специальных целей). Результаты исследования доказали, что развитие программы обучения зависит от анализа потребностей учебной группы и реальных ситуаций использования языка в специальных целях. Методология ESP отличается от методов преподавания EGP, поскольку обучение на курсе ESP является более конкретным и ориентированным на специалиста.

Ключевые слова: английский для специальных целей, личностно-ориентированный подход, участники образовательного процесса, профильно-ориентированное обучение.

Annotation. This article discusses teaching methods in the field of a foreign language of general content and a foreign language of special content. The purpose of the article is to give a comparative analysis of the teaching of English for General Purposes and English for Special Purposes, to present arguments regarding approaches designed to organize and ensure high efficiency in mastering the English language for special purposes. The study focuses on comparative methods of studying various curricula in order to present the results of successful study of a foreign language by different groups of students. The authors substantiated the need to use the basic methodology of teaching a foreign language for special purposes with higher efficiency of a personality-oriented approach as the basis for teaching ESP. The results of the study proved that the development of the training program depends on the needs analysis of the study group and real situations of using the language for special purposes. The ESP methodology is different from the teaching methods of EGP, since ESP training is more specific and specialist-oriented.

Keywords: English for special purposes, personality-oriented approach, participants in the educational process, profile-oriented training.

Введение. Английский язык широко проникает во все сферы человеческой деятельности и считается общим языком общения в инженерно-технических дисциплинах, авиации, морской навигации, коммерции, спорте, информационных технологиях. Современные технологии способствуют активному обмену научными и профессиональными достижениями во всех областях науки, техники и производства во всем мире. Значение английского языка для мирового сообщества велико и зависит не только от количества людей, использующих его в общении, но и от различных целей его применения в профессиональной сфере [9].

Потребность в английском языке для международного использования в науке, технике, образовании и бизнесе повлияла на растущий спрос на изучение английского языка для конкретных целей. Это направление в обучении получило свои характеристики языка для специальных целей, связанных с выполнением конкретных профессиональных задач, оно называется «Английский для специальных целей» (ESP), в последнее время оно быстро развивается и занимает особое место в преподавании английского языка [5]. Многие профессии являются международными, и требования к квалификации также стандартизированы на международном уровне и становятся общими в определенных областях: медицина, бизнес, наука, авиация, морская навигация, информационные технологии. Язык различных профессиональных сообществ отражает академическую и профессиональную практику различных моделей английского языка для конкретных целей, которая основана на профессиональных навыках, а также на опыте преподавания английского языка, который сочетает дисциплинарные знания в интегрированных областях многих дисциплин. Следовательно, существует необходимость в разработке общих подходов к преподаванию английского ESP, которые предоставят студентам возможность приобрести навыки ESP [11].

Для общения на любом этапе профессиональной деятельности необходимо разработать определенный набор устных языковых навыков, поэтому подготовка специалистов по программе английского языка для специальных целей представляет большой интерес для профессионального сообщества. Обучение специальным языковым моделям связано с широким научным обменом и подготовкой активных конкурентоспособных специалистов. Разработка подходов к преподаванию курса ESP основана на сравнении его с курсом EGP. Если в ходе обучения по программе EGP учитель использует английский язык в инструментальных целях с подготовленными специальными учебными планами, программами и стандартами обучения, то при преподавании курса ESP учитель выступает в качестве соавтора, дизайнера, разработчика учебных программ, исследователя, союзника и оценщика знаний.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время технологии обучения английскому языку для специальных целей предполагают овладение навыками полноценного общения в рамках профессионального и международного сотрудничества во всех ключевых областях экономики и производства

[12]. Однако преподаватели и руководители курсов столкнулись с проблемой существования множества различных программ и пришли к выводу, что невозможно создать единую идеальную программу, связанную с подготовкой специалистов для профессионального английского языка для специальных целей. Любой курс отражает конкретные цели и задачи курса и базовый профессиональный глоссарий с наиболее подходящим словарным запасом и набором языковых инструментов и упражнений. Основная цель любого курса ESP может быть представлена двумя способами: знание основ грамматики и необходимого профессионального лексического минимума, при этом следует помнить, что любые профессиональные знания претерпевают изменения в течение нескольких лет, и, следовательно, систематические изменения в необходимых учебных материалах, отражающих современное состояние науки и техники в этой области [4]. Для успешного процесса обучения особое внимание следует уделить выбору подлинных учебных материалов, предпочтительно из надежных источников английского языка, и адаптации этих источников к конкретным потребностям обучаемых, связанным с этой целевой ситуацией.

Методисты выделяют следующие принципы:

- достоверность необходимого набора материалов и учебных ситуаций, близких к реальности;
- многозадачность, ориентированная на несколько областей: понимание предметного содержания, получение когнитивных навыков посредством анализа предметного содержания, развитие речевых и языковых навыков, создание атмосферы сотрудничества в режиме групповой работы;
- деятельность по обучению посредством участия студентов в подготовке проекта, в процессе и на этапе презентации; участие студентов в разработке оценок и самооценок; - один из ключевых факторов взаимодействия учителя и ученика;
- безопасность учебной среды путем создания благоприятной среды для всех участников образовательного процесса;
- учебная поддержка в форме необходимой образовательной языковой и речевой поддержки, которая приобретает в ходе совместных образовательных действий и служит основой для методических действий преподавателя [13].

На сегодняшний день большая часть исследований, опубликованных в литературе, касающихся особенностей ESP, естественно, сосредоточена на важности интеграции ESP и EGP в рамках корпоративного образовательного процесса и в образовательной лингвистической среде Высшей школы. Это подтверждают [10, 3], которые подчеркивают важность и необходимость учитывать потребности студентов и провести целенаправленный анализ ситуации с обучением, что, в свою очередь, позволит найти эффективный способ овладеть навыками иностранного языка для конкретных целей.

Однако ряд ведущих исследователей этого вопроса [11] утверждают, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно и может быть стимулом для формирования личности специалиста, который ведет активную жизнь в течение всего периода работы. Кроме того, на основе сравнительного методологического анализа подходов ESP и EGP исследователи обосновали необходимость смещения акцента обучения иностранному языку в сторону предметно-ориентированного интегрированного общего иностранного языка и иностранного специального языка, который способствует эффективному формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста. Методология языка для специальных целей (LSP) в ее наиболее распространенной версии ESP была впервые представлена в 1987 году [15]. Лингводидактические концепции подхода, основанного на обучении ESP, были разработаны в работе [14, 17], где представлены следующие основные положения этого направления:

- ESP рассматривается учеными как подход в учебном процессе, а не как продукт, который подразумевает, что предметом исследования являются не лингвистические, а лингводидактические аспекты;
- анализ потребностей студентов является основой для составления программ, курсов по обучению профессионально-ориентированному языку (иностранному языку в профессиональной деятельности);
- ESP стремится генерировать грамматические навыки для конкретных ситуационных контекстов;
- ESP - подтип языка, ограниченный профессиональными производственными ситуациями;
- курс ESP может быть разработан для корпоративных целей в узкой специализированной области для конкретных дисциплин;
- программы ESP разработаны для студентов начального уровня образования, среднего и продвинутого уровня подготовки, а также для готовых специалистов в соответствии с требованиями корпоративного заказчика;
- ESP основан на общей методике преподавания иностранного языка и является отражением методологии, характерной для преподавания специализированных дисциплин [15];
- в процессе обучения ESP все методы и принципы соответствуют обучению кооперации, когда преподаватель и ученик взаимодействуют друг с другом.

Важно разделить подходы в учебном процессе на две категории слушателей: а) студенты университетов и колледжей, обучающиеся по техническим специальностям и б) готовые специалисты, которые обучаются на курсах английского языка для специальных целей [2]. Обучение студентов ESP, как показал опыт, лучше всего начинать параллельно с изучением специализированных технических дисциплин, связанных с будущим направлением специальной профессиональной подготовки, с совместной координацией программ обучения технических дисциплин и тесное взаимодействие преподавателей этих дисциплин. В большинстве университетов курсы общего английского языка включаются в программу общих предметов с первого года обучения, а на второй год часто предлагается учиться по программе «Иностранный язык в профессиональной деятельности», когда студент не имеет представления о характере его будущей профессиональной специализации и изучает данную дисциплину "вслепую".

Цели курсов ESP могут быть описаны как: культурно-образовательные, личные, академические / профессиональные. Первые два ориентированы на самооценку студента, прогнозирование жизненного успеха, оптимизм или профессиональный пессимизм с точки зрения овладения ESP [16]. Мы можем направить их в сферу ESP для анализа потребностей студентов, которые изучают английский язык для профессиональной работы. Английский для академических и профессиональных целей преподается как отдельная дисциплина на более продвинутых этапах обучения и подготовки и используется для прослушивания и чтения лекций на иностранном языке, написания научных статей и докладов и общения на научных конференциях для магистрантов, аспирантов, учителя и подготовленные специалисты [7].

Специфическими особенностями курса ESP являются особенности преподавания профессионального языка, его целей и задач, уровень его дальнейшего применения, тема и содержание, определение языковых навыков в данной профессиональной области [9]. Планирование и разработка стратегии обучения различаются в зависимости от возраста учащихся, уровня их подготовки и мотивации к обучению, а главное – от удовлетворения потребностей студента на данном этапе обучения, конкретной цели и ситуации [8].

В нашем случае «мы представляем программу параллельного обучения студентов иностранному языку для специальных целей и преподавания специальных дисциплин. Программа включает в себя изучение профессиональной лексики на основе профессионального лексического минимума, необходимых языковых и лексических единиц, стилей общения, знакомство с оформлением технической документации, чтение и перевод технической и научной литературы, подготовку докладов и выступлений на научных конференциях и подготовку и написание научных статей» [1]. Успешное овладение программой зависит от анализа потребностей обучающейся группы, реальных ситуаций использования языка в специальных целях, фактической пропорции многих компонентов профессионального курса, таких как: теоретические основы языка в области профессиональных знаний, адаптация подготовленных материалов, включая основные этапы технологии и производственных процессов, характер специалистов, в том числе тематическое и дидактическое сопровождение на занятиях в форме видео и аудио материалов, ряд программных приложений ESP, необходимых для эффективного обучения [17].

Целевые группы используют принципы ESP в изучении английского языка, которые используются в специализированных программах. Наиболее полно они реализуются в рамках президентской программы в МИДО (Магнитогорский институт дополнительного образования). Готовым специалистам предлагается программа изучения иностранного языка по курсу ESP.

Президентская программа включает в себя следующие этапы:

- Конкурсный отбор специалистов.
- Обучение в российском учебном заведении.
- Стажировка в ведущих российских или зарубежных организациях.

Принцип интеграции академических знаний и практического опыта работает на основе курса ESP в Магнитогорском институте дополнительного образования. Студенты этих курсов, будучи профессионалами в своей области, в корне отличаются от студентов университетов. Во время обучения студенты пытаются освоить основы своей профессии на иностранном языке, ориентируясь в основном на применение различных языковых явлений в гипотетических ситуациях. «Студенты программ дополнительного образования, в отличие от студентов, обучающихся по университетским программам, внедряют реальные практические ситуации на иностранном языке и концентрируются на улучшении практических навыков общения в этой профессиональной сфере на основе личных амбиций и собственного опыта» [2].

Таким образом, учащиеся, владеющие ESP, могут легко освоить общие предметы программы и более эффективно использовать ESP и EGP, а также легче интегрироваться в будущую производственную среду. Ученые-лингвисты склонны считать, что ESP - это скорее подход к процессу обучения, чем независимый языковой подвид, и рассматривается как особый продукт, в котором методология подчинена конкретным целям обучения [3].

Как оказалось, ESP более эффективен в повышении мотивации студентов, потому что он напрямую связан с их конкретной профессиональной карьерой и удовлетворяет их потребности, и, следовательно, студентам легче адаптироваться в своей профессиональной среде. [6] При преподавании курса EGP у студентов есть общая стандартная цель изучения английского языка, которая не всегда соответствует языковым потребностям студентов и снижает эффективность обучения. Существует проблема, в какой последовательности учить EGP и ESP. Вектор разграничения между курсом EGP и ESP приобретает особую важность, но требует дальнейшего анализа и обсуждения.

Выводы. В статье приводятся наиболее эффективные методы преподавания английского языка для специальных целей, как для студентов, так и для специалистов в рамках корпоративного обучения. Исследование выявило существенные противоречия в разных подходах к обучению ESP. Были рассмотрены роли и функции преподавателя на современном этапе обучения, необходимость соответствия целей и содержания учебного процесса потребностям обучаемых, ориентированных на развитие личности студента и его конкурентоспособность с целью его дальнейшего престижного трудоустройства. Определена мотивация должностных инструкций и перспективы высокого качества знаний на корпоративных курсах в профессиональной сфере на английском языке с целью дальнейшего карьерного роста.

Литература:

1. Асташова, Г.В., Дёрина, Н.В., Савинова, Т.А., Залавина, Т.Ю. Интеграционные процессы в обучении иностранному языку успешного специалиста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. - № 2. - С. 9-20.
2. Асташова, Г.В., Дёрина, Н.В., Савинова, Т.А. Обучение пилотов профессиональному английскому языку при обучении иностранным языкам // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. - № 1. – С. 9-18.
3. Егорова, Л.А. Английский язык для специальных целей: лингвистические, прагматические и дидактические аспекты // Современная лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – Т. 1. – С. 6-20.
4. Москаленко, П.И. К вопросу о понятии «язык для специальных целей» и термине, его обозначающем // Молодой ученый. – 2017. – №19. – С. 410-414.
5. Назаренко, А.Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей / А.Л. Назаренко. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 127 с.
6. Новожилова, С.Г. Английский язык для специальных целей как средство профессиональной коммуникации // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2005. – Т. 11. – № 11. – С. 142-144.
7. Петрашова, Т.Г. Язык для специальных целей в контексте содержания понятий «национальный язык» и «литературный язык» // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – 2008. – № 1-2. – С. 90-93.
8. Уханова, Е.В. Английский язык для специальных целей. исторический аспект // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4-1(34). – С. 206-209.
9. Хомутова, Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 71. – С. 96-117.

10. Чилингарян, К.П. Английский для специальных (асп) целей в современном обществе // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3-1. – С. 145-150.
11. Шанмова, Г.А. ESP (английский для специфической цели) или профессионально-ориентированное обучение английскому языку // Молодой ученый. – 2013. – №6. – С. 748-749.
12. Belcher, D.D. English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life // TESOL quarterly. – 2006. – Vol. 40, no.1. – pp. 133-156.
13. Carver, D. Some propositions about ESP // The ESP Journal. – 1983. – № 2. – pp. 131-137.
14. Dudley-Evans, T., St. John M.J. Development in ESP. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M.J. St. John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
15. Hutchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: CUP, 1987. – 183 p.
16. Hirano, E. Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English // English for specific purposes. – 2009. – Vol. 28, no 4. – pp. 240-250.
17. Jones, G. ESP textbooks: Do they really exist? // English for Specific Purposes, 1990, no. 9, pp. 89-93.
18. Widodo, H.P. & Puspurini, R. Materials design: English for specific purposes (ESP), Muenchen: 2010. – pp. 147-160.

Педагогика

УДК:378.09

кандидат педагогических наук Дубинин Дмитрий Юрьевич

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ БОЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье раскрываются аспекты боевой подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы, рассмотрен вопрос организации занятий по огневой подготовке, в том числе особенности стрельбы из боевого ручного стрелкового оружия, отработки практических умений и закрепления полученных в процессе обучения навыков.

Ключевые слова: огневая подготовка, обучение, оружие, уголовно-исполнительная система, стрельба.

Annotation. The article reveals the aspects of combat training of employees of the penitentiary system, considers the organization of training in fire training, including the features of shooting from combat hand-held small arms, practicing practical skills and consolidating the skills obtained in the process of training.

Keywords: fire training, training, weapons, penal system, shooting.

Введение. Современная оперативная обстановка на территории Российской Федерации выдвигает все более жесткие требования к боевой подготовке сотрудников всех без исключения подразделений правоохранительных органов. Деятельность сотрудников органов уголовно-исполнительной системы относится к тем видам деятельности, которые сопряжены с повышенным риском и характеризуется одним из наиболее высоких уровней экстремальности. Количество ситуаций в деятельности правоохранительных органов, которые определяют как экстремальные, многократно возросло в настоящее время не только в России, но и за ее пределами. Все это свидетельствует не только о значительном росте преступлений, структурном изменении преступности, но и указывает на существенные проблемы в обеспечении общественной безопасности и правопорядка в России в настоящее время.

Изложение основного материала статьи. Обострение криминогенной обстановки в России сопровождается увеличением количества случаев применения сотрудниками табельного огнестрельного оружия. Как свидетельствует статистика, каждые три из четырех случаев применения оружия сотрудниками обусловлены необходимостью пресечения или предотвращения преступлений, каждый шестой – связан с отражением нападения на сотрудника. Однако, не всегда специалисты – выпускники образовательных учреждений ФСИН России готовы к осуществлению эффективной и целесообразной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, в том числе и деятельности, требующей применения табельного оружия. В связи с этим возрастают требования к подготовке специалистов в ведомственных вузах, институтах повышения квалификации, к формированию в процессе обучения морально-психологических, профессионально-личностных качеств сотрудников, занятых предупреждением, пресечением и расследованием наиболее дерзких и масштабных преступлений.

Вызывает тревогу и тот факт, что лица, входящие в преступные формирования, в основном физически подготовлены и владеют техникой стрельбы на достаточно высоком уровне. При этом необходимо учитывать, что в экстремальных ситуациях, где существует реальная опасность поражения огнестрельным оружием и исход поединка решают доли секунды, сотрудники правоохранительных органов должны быть психологически готовы к оперативному принятию решения в сложившейся обстановке и уметь эффективно противостоять действиям преступника. Также, по мнению И.М. Павлова, сотрудник правоохранительных органов должен быть психологически готов применить огнестрельное оружие в отношении преступника на близкой дистанции, в том числе и в присутствии случайных лиц. Он должен быть уверенным в правомерности и возможности применения огнестрельного оружия в такой ситуации с положительным для себя результатом. Рассмотрев все вышеизложенное, можно отметить, что одним из приоритетных направлений профессиональной подготовки сотрудников органов является огневая подготовка.

Проблемам совершенствования различных аспектов системы огневой подготовки сотрудников посвящены научные работы таких авторов, как Ю.В. Дмитриева, С.Г. Горбенков, А.С. Калинин, Ю.Ф. Подлипняк, В.А. Торопов, А.И. Ушаков, А.А. Хвастунов, А.И. Щипин, Е.В. Шестопалова, И.А. Калининченко и др. Вместе с тем, в настоящее время недостаточно изучена область огневой подготовки сотрудников, касающаяся стрельбы в реальных условиях и ситуациях служебно-боевой деятельности, что не позволяет в полной мере сформировать необходимые навыки, предъявляемые к профессиональной компетенции сотрудников.

Отечественные исследователи иногда приравнивают стрельбу, с учетом психофизиологических параметров, требующихся для ее ведения, к операторской деятельности, то есть к такой, которая полагает необходимым высоким уровень развития внимания, двигательной памяти, координации движений исполнителя. При этом отличительной особенностью стрельбы является то, что для выполнения выстрела необходимо произвести сравнительно небольшое количество движений с малой амплитудой. В то же время допущенная при этом даже незначительная погрешность может свести результативность практически к нулю.

Исходя из этого, основным фактором, влияющим как на процесс обучения, так и на результативность самой стрельбы, является состояние сенсорно-перцептивной чувствительности стрелка. Вернее, речь идет о приобретении специализированных ощущений, позволяющих практически неосознанно, автоматически распознавать количество необходимых и прилагаемых усилий, характер микроколебаний тела и оружия, мельчайшие временные интервалы в целях последующего формирования образа-эталона, то есть образа идеального выстрела. Причем особенностью этого образа-эталона является то, что процесс его создания происходит на сознательном уровне: практически каждый параметр, будь то величина усилия, степень мышечной напряженности и т. д., вполне обдуман исполнителем, в то время как уже сложившийся образ переходит на подсознательный уровень и регулируется автоматически. Этим объясняются и высказывания тренеров-практиков о том, что переучивать гораздо сложнее, чем своевременно обучить. Иными словами, гораздо легче сформировать новый образ-эталон, чем изменить структуру уже созданного, закрепленного в подсознании.

В условиях современной деятельности исправительных учреждений, несмотря на проводимые режимные и оперативные мероприятия в местах лишения свободы происходят случаи массового неповиновения осужденных законным требованиям администрации, которые создают серьезную угрозу безопасности отдельных граждан, общества и государства в целом. Это вызвано возросшими масштабами криминальных проявлений, которые характеризуются усилением агрессивности и жестокости, активизацией противодействия сотрудникам уголовно-исполнительной системы. Потребность повышения эффективности и качества обучения боевой подготовке важна, поскольку сотрудники должны получить достаточную правовую и огневую подготовку. От качества такой подготовки зависит уровень эффективности решения оперативно-служебных задач личным составом.

Огневая подготовка является составной частью боевой подготовки и представляет собой систему мероприятий, направленных на усвоение личным составом теоретических знаний, умений и навыков, необходимых для уверенного владения оружием при выполнении оперативно-служебных задач. Для того чтобы умело владеть оружием, недостаточно усвоить только приемы производства четкого выстрела. Нужно иметь отчетливое представление о внутренней и внешней баллистике, хорошо знать материальную часть и боевые возможности оружия. Необходимо уметь устранять задержки и неисправности, а также содержать его в чистоте и порядке.

Цели, которые стоят при обучении огневой подготовкой:

- выработка прочных навыков в обращении с оружием и его применение в различных ситуациях и условиях служебной деятельности;
- формирование необходимых морально-психологических качеств и личной ответственности за выполнение служебного долга.

Основными задачами при изучении дисциплины являются:

- ознакомить сотрудников с правовыми основами применения и использования боевого огнестрельного оружия, с видами стрелкового оружия, находящегося на вооружении в уголовно-исполнительной системе;
- ознакомить сотрудников с приемами и правилами стрельбы из стрелкового оружия, мерами безопасности при проведении учебных стрельб, а также порядком обращения с оружием при несении службы;
- изучить основы стрельбы;
- изучить материальную часть стрелкового оружия;
- выработать психологическую устойчивость у обучаемых к ситуации стрельбы, умение своевременно и правильно применять оружие в сложной обстановке (в рамках комплексного зачета);
- научить меткому ведению огня из пистолета, автомата в различных условиях.

Таким образом, дисциплина предусматривает изучение материальной части оружия, мер безопасности при обращении с ним, выработку прочных навыков владения оружием, меткой стрельбы по неподвижным целям из различных положений.

В связи с этим особое значение при выработке практических навыков стрельбы приобретает этап формирования образа идеального выстрела, который можно озаглавить как начальный.

Традиционно в практике обучения как спортивной, так и боевой стрельбе из пистолета основными вопросами начального этапа обучения являются:

- изучение материальной части оружия и мер безопасности при обращении с ним;
- обучение принятию правильного положения для стрельбы;
- обучение правильному хвату оружия;
- изучение способов прицеливания;
- обучение и отработка правильного нажатия на спусковой крючок.

Формально все эти моменты необходимы для правильного осуществления выстрела как двигательного действия.

Однако они всё же не являются решающими, так как не обеспечивают реализацию главной задачи начального периода обучения – формирование у исполнителя двух основных типов образов:

- 1) «стрелок – оружие»;
- 2) «стрелок – оружие – мишень».

Организация занятий по огневой подготовке зависит от штатной организации обучаемых подразделений, темы и содержания учебных вопросов, учебной цели, подготовленности руководителей учебных групп и обучаемых, а также от наличия и состояния учебной материальной базы.

Занятия по огневой подготовке проводятся в специализированных учебных классах, тирах, на стрельбищах.

На классных занятиях изучаются: назначение, боевые свойства и устройство оружия, боеприпасов, правила обслуживания и сбережения оружия, основы и правила стрельбы.

В последующем знания, умения и навыки по этим вопросам обучаемые совершенствуют на стрелковых тренировках и стрельбах и в других формах обучения¹.

На стрелковых тренировках и стрельбах вырабатываются, совершенствуются и доводятся до автоматизма навыки обучаемых в действиях при обращении с оружием. Систематическое, качественное проведение стрелковых тренировок и стрельб обеспечивает достижение высоких результатов огневой подготовки. При выполнении упражнений учебных стрельб обучаемые получают практику в действиях с оружием и одновременно проверяется уровень огневой выучки обучаемых.

При проведении работ в часы ухода за вооружением сотрудники углубляют знания по материальной части оружия, устранению неисправностей оружия. В часы самоподготовки обучаемые, как правило, закрепляют приобретённые знания по материальной части оружия, основам и правилам стрельбы и могут совершенствовать навыки действий с оружием и в применении правил стрельбы. Как правило, в учреждениях огневая подготовка проводится в составе подразделений и служб или в составе учебных групп. Во всех случаях, когда это возможно, начальник учреждения стремится к тому, чтобы каждый начальник службы (подразделения) лично обучал своих подчиненных.

Практически на первом этапе наряду с формированием образа идеального выстрела происходит процесс создания образов-ошибок: исполнитель запоминает тот стандартный, первичный набор операций, который не приводит к достижению цели. При этом автоматически запечатлеваются в памяти не только сами ошибки, но и, что главное, способы их устранения.

Важным является и то, что на данном этапе решается еще одна серьезная задача: стрелок обучается способам и принципам самооценки, самоконтроля и, наконец, самообучения. Это позволяет ему в ходе дальнейшего совершенствования навыков стрельбы самостоятельно себя корректировать, а в боевой ситуации – оперативно, без посторонней помощи принимать решения и выбирать оптимальные действия.

Исходя из вышесказанного, находим неприемлемым обучение сложным типам стрелковых упражнений уже через 2–3 занятия с момента начала подготовки. К сожалению, это одна из наиболее типичных методических ошибок, которая допускается тренерами и инструкторами, чаще всего по независящим от них причинам: отсутствие времени, сокращение учебных программ и т.д. Однако отрицательные последствия такой практики требуют значительных усилий по их устранению.

В настоящее время в практической стрельбе в условиях соревнований применяется множество стрелковых упражнений, направленных на формирование навыков стрельбы, а также ведется поиск наиболее эффективных методик обучения стрельбе. В свою очередь, в спецподразделениях России также осуществляется поиск современных методик обучения (в том числе основанных на международном опыте) и разработка соответствующих дополнительных мер личной безопасности сотрудников для последующего введения их в тематику профессиональной подготовки личного состава подразделений.

Инструкторы профессиональной служебной и физической подготовки используют специальные учебные упражнения, формирующие навыки безопасности при обращении с оружием, такие как: снятие пальца со спускового крючка в момент отсутствия цели; удержание и контроль ствола в безопасном направлении во время перемещения с заряженным оружием.

На основе собранного международного опыта применяется ряд упражнений для тренировки разных сторон стрелкового мастерства:

- быстрое извлечение пистолета,
- перезарядка оружия,
- безопасное перемещение с оружием в разных направлениях, стрельба в движении и т.д.

Однако в специальной научной литературе еще недостаточно отражены современные методики обучения, обеспечивающие организационно-методическую основу огневой подготовки личного состава этих подразделений, применительно к выполнению оперативно-служебных и служебно-боевых задач в условиях огневого контакта с преступником.

Во время практических занятий огневой рубеж обеспечен постоянным освещением, нет отвлекающих и раздражающих факторов, обучаемые пользуются наушниками. Применение оружия в реальной обстановке оперативно-служебной деятельности происходит в несколько иных условиях: при плохой освещенности, в полной темноте, при встречном свете, во время производства выстрела другим сотрудником или преступником. Противник в отличие от мишени перемещается, а понятие «упреждение» в процессе занятий не используется за ненадобностью. Программами подготовки не предусмотрено определение дистанции до цели, таким образом, глазомер у сотрудника не развит, что не мешает поражать мишени на привычных расстояниях, но приводит к промахам на дистанциях, превышающих эффективную дальность стрельбы, когда выстрел заведомо не мог достичь цели.

В методике огневой подготовки необходимо уделять внимание тренировке по извлечению оружия, досыланию патрона и устранению задержек при стрельбе, не глядя на оружие. Данные упражнения будут способствовать повышению их скорости двигательных действий и дадут возможность вести наблюдение за противником во время огневого контакта. Такие тренировки целесообразно выполнять с закрытыми глазами и учебными патронами, в полной темноте с освещенной мишенью и боевыми патронами. Все необходимые действия с оружием до производства выстрела должны выполняться плавно, без остановок оружия в промежуточных положениях, по кратчайшей траектории и максимально быстро. Таким образом, обучающиеся избавляются от лишних и непродуктивных движений, увеличивается скорость и точность движений.

Выводы. Разработка научно-обоснованной методики обучения стрельбе сотрудников практических подразделений органов внутренних дел является весьма актуальной, она будет способствовать формированию их профессиональных навыков, совершенствованию огневой подготовленности.

Для этого необходимо выполнить ряд задач:

- изучить состояние огневой подготовленности сотрудников практических подразделений органов внутренних дел;
- осуществить анализ фактов применения огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел при выполнении служебно-боевых задач;

¹ Шестаков М.П. Методика организации и проведения занятий по огневой подготовке: Учебно-методическое пособие, Новокузнецк, 2010.

- определить средства и методы, направленные на формирование навыков стрельбы сотрудников органов внутренних дел;
- разработать методику обучения стрельбе сотрудников органов внутренних дел;
- определить эффективность влияния разработанной методики на формирование навыков стрельбы сотрудников.

Предполагается, что разработанная и научно обоснованная методика обучения сотрудников органов внутренних дел позволит определить и практически внедрить в процесс обучения современные критерии оценки и системы контроля готовности сотрудников к стрельбе в реальных условиях оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности, а также в дальнейшем использовать разработанную методику обучения стрельбе сотрудников в процессе огневой подготовки.

Литература:

1. Архипов, С.Н. Использование стрелкового тренажера СКАТТ на занятиях по огневой подготовке с сотрудниками спецподразделений // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014.
2. Гребенюк, С.П. Приемы и правила стрельбы из 9-мм пистолета Макарова (ПМ) и 7,62-мм автомата Калашникова (АКМ), Рязань, 2004.
3. Жадан, В.Н. О современной криминогенной обстановке в России и деятельности правоохранительных органов // Молодой ученый. – 2013. – №8. – С. 290-294. – URL <https://moluch.ru/archive/55/7464/> (дата обращения: 18.06.2019).
4. Об утверждении Курса стрельб из стрелкового оружия для сотрудников уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 26.02.2006 № 24.
5. Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 27.08.2012 № 169.
6. Торопов, В.А. Огневая подготовка: Учебник / Под общ. ред. В.П. Сальникова. - СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России. – 2000. – 368 с.
7. Шестаков, М.П. Методика организации и проведения занятий по огневой подготовке: Учебно-методическое пособие. – Новокузнецк, 2010.

Педагогика

УДК 371

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 Медведская Ирина Викторовна

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

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ОЦЕНКИ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос диагностики уровня развития пересказа у старших дошкольников с ОНР. Предлагается авторская (Жулина Е.В., Медведская И.В.) комплексная диагностическая методика обследования пересказа с позиции основных критериев связной речи (логичность, связность, последовательность).

Ключевые слова: связная речь, ОНР, пересказ, диагностика, дошкольники.

Annotation. This article discusses the issue of diagnosing the level of retelling by preschoolers with general speech underdevelopment. The authors describe (Zhulina EV, Medvedskaya IV) the comprehensive diagnostic technique for retelling from the standpoint of the main criteria for coherent speech (logic, connectedness, sequence).

Keywords: connected speech, general speech underdevelopment, retelling, diagnosis, preschoolers.

Введение. Дошкольное детство – важный этап в жизни ребенка, который определяет все его последующее развитие.

Старший дошкольный возраст считается сензитивным периодом речевого и психического развития ребенка [2]. К сожалению, не все дети могут качественно построить свое речевое высказывание. Поэтому необходимо своевременно выявить недостатки в речевом развитии и скорректировать их.

По уровню развития устной речи в старшем дошкольном возрасте можно судить об общем развитии личности. Алгоритм развития речи представляет собой систематическую работу над ее содержанием, последовательное обучение детей строить предложения, осмысленный подход к подбору слов и их форм, работа над грамотным построением мысли.

Проблема формирования связной речи считается важной в работе с дошкольниками, имеющими проблемы в речевом развитии. Недоразвитие речи влечет за собой сужение знаний об окружающем мире, задержку в понимании необходимости общения, специфичность развития самой речи.

В настоящее время стал очевидным рост количества дошкольников с общим недоразвитием речи, которые испытывают затруднения при составлении пересказа. Общее недоразвитие речи (ОНР) встречается с высокой частотой - до 5-10% детского населения в возрасте до шести лет [8].

Вопросам своеобразия связной речи у детей с ОНР посвятили свои исследования целый ряд известных ученых и педагогов (Глухов В.П., Левина Р.Е., Чиркина Г.В., Жукова Н.С. и другие).

В теоретической и методической литературе существует несколько методик диагностики монологической и диалогической речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР), одним из разделов которых является исследование способности к пересказу.

В современной логопедии существуют разнообразные методики обследования степени развития связной речи, пересказа в частности.

Работа по формированию и разработке новых диагностических методик обследования пересказа продолжается и в настоящее время.

К наиболее известным в логопедической практике можно отнести методики В.П. Глухова, В.К. Воробьевой, Т.А. Фотековой, О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, анализ заданий которых представлен в данной статье.

Изложение основного материала статьи. Умение говорить - это возможность, которая дана только человеку. На становление речи оказывают влияние многие психические процессы, такие как восприятие, память, мышление, воображение, внимание. Однако и сами психические процессы формируются с помощью речи. Благодаря речи происходит общение между людьми. Она имеет немаловажную роль в регулировании поведения и всестороннем развитии ребенка. Исходя из этого и необходимо говорить о важности своевременного развития всех компонентов речевой системы [6].

Развитая монологическая и диалогическая речь является главным показателем развития речи ребенка. Развитая связная речь позволяет ребенку лучше формулировать собственные мысли, дает больше возможностей для познания окружающего мира, помогает строить отношения со сверстниками и взрослыми, способствует полноценному психическому развитию. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о необходимости своевременного развития речи дошкольников, ее совершенствовании, предупреждении появления нарушений и их своевременное исправление. Становление связной речи у детей даже при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии является сложным процессом и еще сложнее, если у ребенка фиксируется общее недоразвитие речи (ОНР) [5].

Развитие связной речи - одно из главных направлений в коррекционном обучении детей с общим недоразвитием речи. Особое внимание уделяется развитию монологических способностей, программированию высказываний, составлению рассказов и пересказ. Чтобы наиболее эффективно преодолеть речевое недоразвитие и подготовить детей к школе, необходимо качественно развивать у детей монологическую и диалогическую речь [4]. Для современных детей дошкольного возраста компьютер и телевизор, к сожалению, стали заменять чтение книг. Дети, которые просто сидят и смотрят мультипликационные фильмы, ограничивают тем самым развитие собственной речи. Они затрудняются в пересказе, рассказывании, имеют небольшой словарный запас. В настоящее время возникает потребность в рассмотрении недостатков развития пересказа у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, так как для своевременной коррекции дефектов речи обязательно надо учитывать все имеющиеся специфические особенности у детей. Степени развития и качественным характеристикам пересказа посвящены многочисленные работы в современной лингвистике, психолингвистике и психологии [7]. Рассмотрением вопроса о проблемах в развитии пересказа занимались уже достаточно давно многие исследователи. Среди них можно выделить С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутину, В.П. Глухова и других. В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева в своих исследованиях указывают на существующие проблемы в фонетике, лексике и грамматике, проявляющиеся в пересказах детей [7].

Пересказ - это «связное последовательное изложение художественного текста, передача содержания с использованием готовых, данных автором речевых форм» [7]. Пересказ всегда рассматривают как более легкую речевую деятельность, чем рассказ. Дошкольник с ОНР при пересказе использует уже готовую речевую форму автора или педагога.

Здесь возникает вопрос о необходимости осмысления ребенком с общим недоразвитием речи самого текста, его свободная передача без изменения основной лексики автора, еще и сочувствие героям. Важно отметить, что запоминание большого объема школьной программы связано с пересказом.

В настоящее время существует много разных диагностических методик качественного и количественного анализа уровня развития монологической речи детей, умения детьми пересказывать тексты. Одним из критериев при подборе методики является цель исследования, возрастные особенности детей и доступность исследования.

При обследовании пересказа определяют умения детей по составлению разных видов пересказа, в каждом из которых учитывают следующие умения:

1. При пересказе литературных произведений интонационно передавать диалог действующих лиц, характеристику героев.

2. Умение полно и последовательно излагать пересказ, видеть начало, середину и конец рассказа.

3. Умение пересказывать от разных лиц героев.

- Высокий уровень - ребенок умеет полно передать текст с выраженной интонацией. Ребенок правильно определяет начало, середину и конец текста, умеет передавать текст от любого действующего героя рассказа, может озаглавить текст, так как понял основную мысль автора.

- Средний уровень - ребенок по дополнительным вопросам передает текст произведения, вызывают затруднения у ребенка переход от одной части к другой. Не может определить конец или начало текста. Речь ребенка не отличается яркой выразительностью. Передает текст только от автора. Озаглавливает текст с помощью наводящих вопросов.

- Низкий уровень - ребенок с трудом пересказывает текст даже с помощью взрослого. Словарный запас ниже нормы. Нет интонации и выразительности в передаче текста. Не умеет определить начало, середину и конец текста. Не передает текст от имени героев.

Самой известной методикой исследования умения пересказывать текст является методика В.П. Глухова.

В основе разработанной авторской (Жулина Е.В., Медведская И.В.) комплексной методики обследования пересказа с точки зрения основных характеристик связной речи у детей с ОНР лежат задания и критерии оценки из классических методик Глухова В.П. [3], О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной, В.К. Воробьевой [1], Фотековой Т.А., Н.С. Жуковой.

В целях комплексного обследования пересказа детей используется серия заданий, которая включает:

1. Пересказ знакомой сказки.
2. Пересказ прослушанного рассказа.
3. Подробный пересказ.
4. Краткий пересказ.
5. Выборочный пересказ.
6. Пересказ с использованием предметных картинок.

Материал: тексты (сказка К. Ушинского «Спор животных», адаптированный рассказ «Дремучий медведь» (по К.Г. Паустовскому), рассказ «Дружок и Пушок»), предметные картинки по сказке «Репка» и любые предметные картинки, не связанные с данной сказкой.

Описание заданий:

Первое задание позволяет определить возможности дошкольника в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре текста. Два раза читается сказка «Репка». Перед вторым чтением дается напоминание о дальнейшем пересказе.

Второе задание позволяет определить, насколько развито умение последовательно передавать структуру текста, содержание целого текста и отдельных частей.

Читается сказка К. Ушинского «Спор животных» и после чтения ребенку задается вопрос: «О чем эта сказка?». Затем предлагается пересказать текст.

Целью третьего задания является выявление репродуктивных возможностей детей. Ребенку дважды читается адаптированный рассказ «Дремучий медведь» (по К.Г. Паустовскому). Перед повторным чтением рассказа ребенку дается напоминание о дальнейшем полном пересказе. В данном задании допускаются дополнительные вопросы с целью уточнения понимания ребенком содержания рассказа.

Четвертое задание помогает определить умение выделять главное в тексте. Ребенку предлагается дать короткий пересказ рассказа «Дремучий медведь».

Пятое задание помогает оценить умения пересказывать текст выборочно.

Ребенку предлагается прослушать рассказ, а затем пересказать сначала о собаке, затем о коте.

Собака и кот.

У Миши есть собака и кот. Собака белая, а кот серый. Когда Миша идет гулять, собака бежит с ним, а кот ждет их на окошке. Собака и кот живут дружно. Собака любит грызть кости, а кот лакает молоко. Ночью собака не спит, сторожит дом, а кот пугает мышей.

Примерный пересказ ребенка:

а) Собака мохнатая, лает, кусает. Она как сторож с ружьем. Любит кота.

б) Кот серый. Котик пьет молоко, и я люблю молоко.

Шестое задание выявляет умение ребенка пересказывать текст, используя предметные картинки.

Ребенку предлагается для прослушивания сказка или рассказ (знакомый и незнакомый), а потом ответить на вопросы по содержанию и пересказать текст. В этом задании используются предметные картинки. Перед ребенком раскладывают разные картинки и предлагают выбрать те, на которых изображены предметы их прочитанной сказки.

Анализируя речь дошкольников с ОНР необходимо сравнить полученные результаты обследования с символическим эталоном нормы. В качестве символического эталона рекомендуется схема развития детской речи в норме, предложенная Гвоздевым А.Н. С помощью данной схемы можно определить степень недоразвития речи, сформированность всех компонентов языка.

Анализируя пересказ ребенка, основное внимание следует обратить на содержание текста, на связность, логичность и последовательность между словами, между предложениями и между частями текста. Необходимо отметить наличие смысловых пропусков, повторов, паузы, аграмматизм, а также степень самостоятельности и выразительность речи.

Разработанное авторами статьи комплексное обследование пересказа позволяет оценить связность речи с позиции ее основных характеристик. Основными критериями оценки являются: логичность, связность, последовательность, правильность (лексика и грамматика), самостоятельность, выразительность.

Используется балловая система, которая учитывает уровень выполнения задания: хороший - 4, удовлетворительный - 3, недостаточный - 2, низкий - 1. Баллы помогают наглядно оценить возможности ребенка в составлении пересказа текста, а в динамических исследованиях показать степень овладения навыками пересказа в целом.

Сумма баллов в границе 24-20 баллов соответствует "хорошему" уровню навыка пересказа, от 14 до 18 соответствует "удовлетворительному" уровню, от 9 до 12 - "недостаточному" и от 1 до 6 - "низкому".

Например, к несущественным нарушениям связности можно отнести пропуски отдельных, важных для передачи смысла, слов, фраз, нечастые случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи. При существенных нарушениях связности фиксируется отсутствие в пересказе смысловой и синтаксической связи между рядом стоящими фразами, пропуск слов или частей текста, нарушение логической связи между частями текста. Отсутствие какой-либо части текста, отсутствие логической связи между смежными предложениями, незаконченность частей текста, сочетание разных недостатков свидетельствуют о существенных нарушениях связности рассказа [3].

**Примерная схема оценки пересказа по основным характеристикам связной речи для детей с ОНР
третьего и четвертого уровня**

Критерии оценки пересказа	Характеристика	Баллы
Логичность	Полностью передается содержание текста. Ребенок понимает тему рассказа. Воспроизведены все основные смысловые звенья.	4 балла
	Умение выделить основную мысль текста и его озаглавить.	3 балла
	Полностью передается содержание текста. правильно определяет начало, середину и конец текста, единичные смысловые несоответствия.	2 балла
	Пересказ неполный. Тема рассказа понята, но пересказ краткий.	1 балл
	Смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями.	0 баллов
Последовательность	Пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или изменение смысла, или появление посторонней информации противоречивость слов в предложении. Ребенок не может озаглавить текст, т.е не видит основную мысль автора.	4 балла
	Задание не выполнено.	3 балла
	Самостоятельный пересказ основных частей текста в правильной последовательности, со структурной соотнесенностью (н с к). В пересказе встречаются слова и выражения автора.	2 балла
	Умение выделить начало, середину и конец текста и их пересказать. Незначительные сдвиги структурных частей	1 балл
	Изменения в последовательности каких-либо частей. Перечисление небольших эпизодов или действий. Нарушение структуры текста.	0 баллов
Связность	Не выделяется ни одна часть текста. Неумение озаглавить текст. Пропуски частей текста	4 балла
	Задание не выполнено.	3 балла
	Соблюдается связность изложения. Воспроизведены все основные смысловые звенья. Наблюдается связь между словами, фразами, предложениями и частями текста.	2 балла
	Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения. Используются самостоятельные и зависимые предложения.	1 балл
	Связность изложения значительно нарушена. В межфразовой связи используется повтор одного и того же слова («жесткий» способ связи).	0 баллов
Самостоятельность	Неоднократные нарушения связности при воспроизведении текста. Нарушение синтаксической связи между предложениями, аграмматизм.	4 балла
	Задание не выполнено.	3 балла
	Пересказ полностью самостоятельный.	2 балла
	Пересказ с небольшой помощью в виде наводящих вопросов или после дополнительного чтения текста.	1 балл
	Пересказ только после дополнительных вопросов.	0 баллов
Выразительность	Пересказ с дополнительными вопросами и только после повторного чтения текста.	4 балла
	Задание не выполнено.	3 балла
	Ребенок передаёт текст с выраженной интонацией.	2 балл
	Использует метафоры и сравнения, легко изменяет темп речи, высоту голоса, управляет силой голоса делает переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот. При пересказе соблюдает паузы.	1 балл
	Изменение высоты, силы голоса доступно только после указаний педагога.	0 баллов
Правильность (Лексика и грамматика)	Выразительность интонации присутствует.	4 балла
	Бедная интонация. В пересказе не использует сравнения, метафоры.	3 балла
	Задание не выполнено.	2 балла
	В пересказе отсутствуют логические и грамматические ошибки. Для связи предложений используются местоимения, наречия, союзы и т.д.	1 балл
	В пересказе нет аграмматизмов, но заметно одинаковое построение высказываний, поиск слов.	0 баллов
	Наличие аграмматизмов, частые повторы, неправильное использование слов.	4 балла
	В пересказе отмечено множество аграмматичных словосочетаний, предложений.	3 балла
	Задание не выполнено.	2 балла
		1 балл
		0 баллов

Выводы. Разработанная авторская комплексная методика обследования пересказа позволит выявить проблемы в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (3-4 уровня). Данная комплексная методика дает возможность проанализировать проблемы в развитии связной речи с позиции основных ее критериев (логичность, связность, последовательность). Учитывая, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом речевого и психического развития ребенка, важно именно в этот период своевременно выявить недостатки в речевом развитии и корректировать их.

Литература:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. - М., Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Л.С. Выготский. – М., Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с.
4. Жулина Е.В. Развитие речи в условиях онто и дизонтогенеза. Учебное пособие. Мининский университет. – Том. Часть 1, Н. Новгород. 2019, 96 с.
5. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы. – М.: «ГНОМ и Д», 2003 – 48 с.
6. Коррекция нарушения пересказа у детей с общим недоразвитием речи
Источник: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=582949> © Библиофонд
7. Флотская, Н.Ю. Особенности развития навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня / Н.Ю. Флотская. Источник: <https://docviewer.yandex.ru/view/745652221/SWorld-16-28-June-2015>
8. Шалимов В.Ф. Опыт применения препарата «Тенотен детский» в терапии задержек речевого развития у детей / В.Ф. Шалимов // Детская и подростковая реабилитация. - Москва: Общероссийский общественный Фонд «Социальное развитие России», 2013 - № 2 - С. 53-60.

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)

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье изложен материал посвященный использованию логопедической ритмики как способа коррекции дизартрии у детей дошкольного возраста. На основе анализа специальной литературы раскрыты понятие дизартрии и сущность логоритмики. Доказана эффективность использования логоритмических занятий с дошкольниками с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, причины дизартрии, логопедическая ритмика, лечение дизартрии.

Annotation. The article presents the material devoted to the use of logopedic rhythmic as means of correction of dysarthria in preschool children. Based on the analysis of literature revealed the notion of dysarthria and the essence of logarithmic. Proven efficiency logarithmically sessions with preschool children with dysarthria.

Keywords: dysarthria, causes of dysarthria, logopedic rhythmic, treatment of dysarthria.

Введение. На сегодняшний день вопрос о состоянии здоровья и образования всей нации, в особенности, детей дошкольного возраста является не просто актуальным, он является основным при учете современной ситуации. По данным специальных исследований, за последние годы возросло число новорожденных, имеющих перинатальную патологию центральной нервной системы, которая способствует развитию речевых нарушений. Необходимо отметить, что из общего количества детей более 70% рождаются физиологически незрелыми, и 50-70% имеют легкую степень дизартрии. Дизартрия рассматривается как синдром, имеющий сложную структуру, и занимает особое место среди других видов нарушения речи.

Речь является одним из самых мощных стимулов развития для каждого ребенка. Следует иметь в виду, что с помощью неё люди выражают свои чувства, потребности, мысли, эмоции, желания, передают важную информацию, договариваются, а так же делятся жизненным опытом. Следовательно, речь – это основное средство человеческого общения. Любая речевая патология, в том числе дизартрия, может негативно повлиять на всю дальнейшую жизнь ребенка, его поведение, восприятие самого себя.

Возраст от пяти до семи лет характеризуется самым высоким уровнем речевого развития. Дети дошкольного возраста с дизартрией больше всего подвержены риску замедления учебного процесса. Этот риск связан как с задержкой формирования речевой системы, так и с трудностями в адаптации в детском саду, школе и обществе в целом. У детей с дизартрией наблюдаются фонетические нарушения, нарушения просодики, атаксия, вегетативные расстройства. Недостатки произношения могут стать препятствием при обучении ребенка, но своевременная коррекция поможет быстрее овладеть навыками чтения и письма [6]. Таким образом, в коррекционной работе с дошкольниками требуется комплексная и инновационная работа по преодолению дизартрии. Логопедическая ритмика, как способ коррекции, обладает большим потенциалом и мультисенсорными возможностями воздействия, которые являются необходимыми для успешного воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями – отмечала Г.А. Волкова [1].

Изложение основного материала статьи. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, выстраивать отношения с взрослыми и сверстниками, тем расширенней

возможности в познании окружающего его мира. Для того чтобы у ребенка с дизартрией возникло меньше проблем в будущем, необходима своевременная и комплексная помощь специалиста по предотвращению и предупреждению нарушений.

Дизартрия (от греч. dys – приставка, обозначает расстройство, artron – сочленение) – нарушение произношения и просодической стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата, вследствие органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Нарушение звукопроизношения, просодической стороны речи и артикуляционной моторики являются основными дефектами при дизартрии, но проявляются в разной степени в зависимости от тяжести и характера повреждения ЦНС.

Существуют три степени выраженности дизартрии: легкая, средняя и тяжелая. Каждая степень зависит от характера и тяжести поражения ЦНС.

При легкой степени дизартрии наблюдаются незначительные нарушения голоса, недостатки звукопроизношения, нарушения тонуса мышц языка. При этом общая разборчивость речи может быть не нарушена. Неречевая симптоматика проявляется в затруднении пережевывания твердой пищи, повышенном глоточном рефлексе и легкой саливации.

Средняя степень характеризуется общей неразборчивостью речи. Наблюдаются достаточно выраженные искажения во многих фонетических группах. Мышцы лица ребенка гипомимичны, а удержание артикуляционных поз и переключение от одного положения к другому представляют значительные осложнения. Неречевая симптоматика так же проявляется в затруднении или даже в невозможности жевания, повышенном глоточном рефлексе, захлебывании при глотании.

Самой сложной степенью дизартрии называется тяжелая степень (анартрия). Её особенностями являются: полная бездеятельность речевого аппарата, гиперсаливация, грубое нарушение произносительных способностей.

На данный момент проблема возникновения дизартрии у детей продолжает рассматриваться и изучаться в психолого-педагогическом, неврологическом нейropsychологическом и психолингвистическом направлениях. Ученые выделяют несколько факторов, которые могут повлиять на возникновение дизартрии:

- Заболевания будущей матери во время беременности (герпес, краснуха, вирусные инфекции);
- Физические травмы во время вынашивания;
- Несовместимость крови по резус-фактору;
- Внутритрунная гипоксия;
- Токсикоз во время вынашивания;
- Недоношенность плода;
- Механическая родовая травма;
- Асфиксия новорожденного;
- Травмы головы;
- Тяжелые интоксикации;
- Воспалительные процессы головного мозга.

Чтобы диагностировать дизартрию, и исключить другие патологии, необходимо провести всестороннее обследование. Ребенка вместе с родителем направляют на консультацию к логопеду, на прием к неврологу и ЛОРу.

Для создания полной картины заболевания, важно рассмотреть структуру дефекта и перечислить симптомы дизартрии:

1. Нарушено речевое дыхание. В момент речи оно может учащаться. Проявляется в недостаточной глубине дыхания.
2. Нарушена подвижность артикуляционных мышц. От незначительных изменений до полной невозможности движений.
3. Специфическое нарушение произношения звуков. Как искажения, так и замены, смешения.
4. Нарушена просодическая сторона речи. Замечается слабая выраженность голосовых модуляций или их отсутствие. Голос слабый, тихий и монотонный.
5. Низкий уровень эмоциональности.
6. Наличие вегетативных расстройств. Чаще всего проявляется в гиперсаливации.
7. Повышен глоточный рефлекс.
8. Нарушена мелкая моторика и координация. Отмечаются скованность и недифференцированные движения.
9. Недостаточность кинестетических ощущений в артикуляционном аппарате.
10. Наличие синкинезий.

При логопедическом обследовании специалисту следует изучить медицинскую карту ребенка, произвести сбор анамнеза и сделать анализ результатов обследования и заключения невролога. Обследование ребенка с дизартрией включает в себя:

- изучение состояния общей моторики,
- изучение функциональных особенностей пальцев и кистей рук,
- оценку особенностей развития познавательной деятельности,
- обследование артикуляционного аппарата,
- оценку понимания обращенной и собственной речи,
- изучение фонетико-фонематического строя речи.

Полноценное и гармоничное развитие ребенка зависит от множества факторов. В связи с тем, что многие дети дошкольного возраста с дизартрией имеют ряд функциональных отклонений в развитии речи, занятия логопедической ритмикой просто необходимы.

И.П. Павлов доказал взаимосвязь общей и речевой моторики. Он сделал вывод о том, что речь лучше развивается при высокой двигательной активности ребенка. По мнению выдающегося учёного А.Р. Лурия, координация движений у детей развивается в процессе освоения двигательных навыков и умений.

Логопедическая ритмика – это одно из звеньев коррекционной педагогики, направленное на преодоление речевых и сопутствующих нарушений с помощью игр на основе музыки в сочетании с движением и словом. Изучением вопроса воздействия логопедической ритмики на детей с речевыми патологиями в нашей стране занимались Н.Г. Александрова, Е.В. Конорова, Е.В. Чаянова, В.А. Гиляровский, В.А. Гринер, Г.А. Волкова и

многие другие. Они указывали на то, что подобные занятия благотворно влияют на психофизическое, интеллектуальное и эстетическое развитие ребенка.

На сегодняшний день логоритмические занятия являются формой активной терапии. Они направлены на коррекцию сенсорных, психомоторных, речевых функций, развитие координации, коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста.

Логоритмика способна справиться с целым комплексом задач:

- развивать чувство ритма, слухового внимания, певческого диапазона голоса;
- формировать, развивать и корректировать слух - зрительно-двигательную координацию;
- расширить и обогатить словарный запас, развернутую речь;
- формировать связную речь и грамматический строй;
- снизить импульсивность;
- воспитать переключаемость с одного поля деятельности на другое;
- снять эмоциональное и мышечное напряжение;
- развить навыки взаимодействия;
- сформировать артикуляционную базу звуков;
- развить фонематический слух;
- сформировать физиологическое и фонационное дыхание;
- развить игровые навыки.

Занятия логоритмикой должны быть построены на основных педагогических принципах, таких как - последовательность, постепенное усложнение материала, повторяемость заданий, обогащение словаря детей, отработка ритмической структуры слова, и четкое произношение звуков в соответствии с возрастом.

К проведению логоритмических занятий предъявляются определенные требования:

1. Занятия проводятся логопедом с группой детей с учетом возрастных особенностей и отклонений.
2. Продолжительность занятий не должна превышать 25-35 минут;
3. Форма проведения занятий - игровая;
4. Каждое занятие имеет тематическую ценность.

Занятия логопедической ритмики всегда основаны на взаимосвязи музыки и ритма. Соединение движений под музыку со словом оказывает коррекционное воздействие на формирование речевой функции детей. Структура логоритмических занятий включает в себя набор разнообразных элементов, таких как:

- артикуляционная гимнастика,
- упражнения на снятие мышечного, эмоционального напряжения и релаксацию,
- фонетические упражнения,
- пальчиковая гимнастика,
- разучивание песен и стихов с сопроводительными движениями,
- дыхательные упражнения,
- упражнения развивающие воображение
- элементы ритмической гимнастики.

Коррекционная значимость логоритмических занятий заключается в том, что они повышают общий жизненный тонус детей с дизартрией, помогают выработать правильную осанку, сформировать основные движения, к тому же участвуют в регуляции таких систем организма как: опорно-двигательной, сердечнососудистой, дыхательной и психической. 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 звукопроизношения к началу обучения.

Выводы. Сущность вышеизложенного сводится к следующему, дизартрия это сложное нарушение, которое все чаще встречается у детей в возрасте 5-6 лет. Логопедическое воздействие будет эффективным при комплексном и систематическом воздействии. 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 преодоления дизартрии 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 просодической речи, двигательной сферы, моторики, творческих способностей, внимания и памяти, а так же прививают нравственно-эстетические чувства.

Литература:

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 272 с.
2. 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.
3. Копылова С.В. Коррекционная работа с детьми с дизартрическими расстройствами речи. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2006. - № 3. - с. 63-65.
4. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичиной Т.Б.], изд. 2-е, испр. и доп. - Москва : Эксмо, 2018. 608 с.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. / - М.: Изд-во МГУ, 1962. - 431 с.
6. 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.

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);

студентка 2 курса магистратуры Салахова Алина Рашидовна

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

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ МЕТОДОМ ПУГОВИЧНОЙ ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье отображены ключевые аспекты методики коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – пуговичной терапии, а также результаты ее применения на практике. Авторами рассмотрены этапы коррекционной работы, описаны их задачи, конкретные упражнения и результаты проведенной работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, звуки, слоги, коррекция нарушений, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article presents the key aspects of the method of correcting the sound-syllable structure of the word in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech - button therapy, as well as the results of its use in practice. The authors reviewed the stages of remedial work, described their tasks, specific exercises and the results of the work.

Keywords: the general underdevelopment of speech, sounds, syllables, correction of children of preschool age.

Введение. На сегодняшний день немало сказано о том, что процент детей, имеющих определенные речевые и не только нарушения, растет в арифметической прогрессии. Причины этому, как известно, могут быть как экзогенные (внешние), так и эндогенные (внутренние) факторы. Педагоги все чаще сталкиваются со сложными расстройствами у детей (сочетанные нарушения), а ребенок с определенным речевым нарушением, например, с мономорфной дислалией, и вовсе может приравняться к норме в современных реалиях, стремящихся к выраженной индивидуальности и толерантности, или ближайшем будущем. К счастью, нынешние специалисты в области образования находят все более искусные методы коррекции не только моно-, но и более сложных нарушений.

В данной статье авторы рассмотрят практическое применение пуговичной терапии в коррекции звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников, имеющих такое сложное речевое расстройство, как общее недоразвитие речи (ОНР) II и III уровней. Ранее авторы диагностировали у детей с ОНР нарушения в звуко-слоговой структуре слова, апробировав методику А.К. Марковой, которая состоит из 14 классов слов [2].

Изложение основного материала статьи. Нынешняя ситуация с растущим количеством детей, имеющих речевые нарушения, требует от современного образования и новейших методик воспитания и коррекционной работы. Ориентированные на успешный исход педагоги обращаются к разнообразным методам работы: имаготерапии (театрализация), ароматерапии, музыкотерапии, песочной терапии, компьютерным технологиям и т.п. Последние крайне интересуют детей, но, как известно, компьютерные технологии очень негативно влияют на зрение и осанку детей, поэтому педагогам требуются иные методики, способные заинтересовать ребенка и отвлечь от гаджета, при этом приносить пользу в виде коррекции нарушений. Каждый из названных методов невозможно применять на практике обособленно и самостоятельно, однако включение в стандартную и утвержденную стандартами программу данных методик является крайне важным и полезным в коррекционной работе, так как позволяет разнообразить и заинтересовать ребенка, включить его в деятельность и игру.

Авторов статьи заинтересовала коррекционная работа с элементами филоглотистики, или пуговичная терапия. Данную технологию они предложили для исследования и апробировали в коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Как и ранее, эксперимент проводился в МБДОУ компенсирующего вида в г. Набережные Челны (РФ, РТ). Нами были сформированы две группы лиц (дети с нормой речевого развития не участвовали в данном эксперименте, как было ранее): формирующая (дети, занятия которых проходили без применения пуговичной терапии) и контрольная (дети, занятия которых проходили с применением пуговичной терапии) группы.

Целью эксперимента была демонстрация эффективности пуговичной терапии в коррекции нарушений в звуко-слоговой структуре слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Поэтому нашими задачами были разработать комплекс логопедических упражнений с применением пуговиц и выявить его эффективность.

Логопедические задачи, которые были поставлены авторами:

1. Учить правильному произношению согласных и гласных звуков;
2. Учить дифференциации звуков и навыку звукового анализа и синтеза;
3. Учить правильному произношению отдельных слогов;
4. Учить ударным и безударным слогам;
5. Учить произносить слово по слогам (послоговому проговариванию);
6. Учить правильному произношению слов с различной звуко-слоговой структурой;
7. Учить модулировать слова, изменяя род, число, падеж и т.д.

А также коррекционно-развивающие задачи:

1. Развивать мелкую моторику рук;
2. Развивать ВПФ (высшие психические функции);
3. Способствовать развитию словообразования и словоизменения;
4. Обогащать активный и пассивный словарь;

5. Воспитать навык организационного поведения;
6. Учить навыку выполнения заданий до логического конца;
7. Обучить навыку слушать говорящего.

За основу разработки комплекса коррекционных логопедических занятий с использованием дидактических игр с элементами филобутоники (пуговичной терапии), направленных на формирование звуко-слоговой структуры слова, была взята методика А.К. Марковой (14 классов слогов, на которых был проведен также констатирующий эксперимент); материал из пособия Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой «Коррекция общего недоразвития речи», в которой указаны также последовательность и этапы работы. Также был взят материал из пособия Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста», картинные материалы Кочуговой Н.П. и т.д.

Коррекционная работа строилась на дидактических и специфических принципах. Дидактические: последовательность занятий, наглядность средств обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей. А также специфические: системность и непрерывность занятий, обеспечивающие максимальную эффективность, онтогенетический принцип, который обеспечивает учитель-логопед, знающий сформированность психических функций ребенка, его действий, поведения и навыков, знающий его речевые навыки в разнообразных условиях (с семьей, с воспитателем, со сверстниками), а также изучивший карту ребенка с момента его рождения.

Работа с детьми проходила в три этапа, соблюдая известный принцип последовательности (от простого к сложному). Первый этап работы был посвящен анализу и синтезу звуков. Этот этап работы напоминает работу с детьми, имеющих в речевой карте дислалию. Работа осуществлялась преимущественно на развитие фонематического слуха. У детей, которым диагностировали общее недоразвитие речи, исходя из дефиниции самого термина нарушения, нормальный слух и сохранный интеллект. Однако, в силу степени нарушения (II, III уровни) дети не всегда умеют различать фонемы родного языка, несмотря на хороший физический слух. Поэтому на первом этапе работы авторы работали над звуковой оболочкой слова.

Второй этап коррекции включал работу как над звуками, так и над слогами. Помимо автоматизации звука в различных типах слогов (открытые, закрытые, со стечениями согласных и т.п.), ребенок усваивал понятие «слог», учился различать их, познакомился с послоговым проговариванием.

Третий этап был для детей самым сложным: ребенок знакомился с начальными азами ударных и безударных слогов, моделированию слов, то есть работа происходила над словоизменением и словообразованием.

Каждый этап длился в течение 3 месяцев, включал в себя не менее 4 игр с пуговицами, занятия проходили индивидуально, а лексическая тема соответствовала теме, которую учредили воспитатель и учитель-логопед.

3 примера дидактических игр с пуговичной терапией по одной для каждого этапа:

Первый этап. Лексическая тема: «Одежда»; звуки [л] и [л']. Дидактическая игра «Пуговицы на одежде». Материал: пуговицы разной формы и цветов, картинки с изображением людей в повседневной одежде или униформе, картинки с элементами одежды. Задачи дидактической игры: ребенку необходимо назвать человека на картинке, его пол (если изображен человек), профессию (если человек в униформе), взять понравившиеся пуговицы, определить их форму и цвет, расставить пуговицы в необходимые места, проговаривая действия. Например: на картинке я вижу мужчину, он – милиционер, я беру голубую пуговицу и пришиваю ему на рукав. Или: я вижу на картинке желтые галоши, на галошах пуговиц нет.

Второй этап. Лексическая тема: «Транспорт». Дидактическая игра «Груз». Материал: картинки с изображением грузовиков, три горки пуговиц (красные, зеленые и синие). Перед ребенком раскладываются 3 горки пуговиц: зеленые – мягкие согласные, синие – твердые согласные, красные – гласные звуки. Грузовики на картинках везут разные слова. Задача ребенка состоит в том, чтобы «загрузить» пуговицы в грузовик, выложив над кузовом слово. Например: грузовик везет слово «дом». Ребенку нужно над кузовом выложить комбинацию «синяя пуговица – красная пуговица – синяя пуговица», а также проговорить слово по слогам (если 2 и больше слогов). Игра постепенно усложняется количеством слогов и стечением согласных.

Третий этап. Лексическая тема: «Весна», сюжетный рассказ. Дидактическая игра «Пуговичные пазлы». Материал: разноцветные пуговицы разных размеров, заранее подготовленные логопедом картинки. Учитель-логопед заранее подготавливает картинный материал: распечатать найденные в сети интернет или на бумаге А4 рисует контур цветов, солнца, облаков, деревьев и т.п. Задача ребенка состоит в том, чтобы заполнить пространство, отделенное контуром, пуговицами в соответствии с цветом (солнце – желтые, облака – голубые, дерево – зеленое). Затем, когда картинка станет цветной, ребенку нужно рассказать, что изображено на ней, описать предметы, их цвета, что они делают. Например: на картинке я вижу красные цветы, они очень яркие и красивые, над цветами светит желтое солнышко, которое греет все вокруг и т.д.

Как можно заметить по вышеуказанным примерам дидактических игр с пуговицами коррекционная работа велась не только над звуко-слоговой структурой слова, но и над пополнением активного и пассивного словаря, его активизации, мелкой моторики, совершенствованием грамматического строя языка, морфологии и синтаксиса. Занятие в индивидуальном порядке позволяли ребенку не стесняться, чувствовать себя уверенно и не бояться совершить ошибку, а более подвижным детям – сосредоточиться, учиться терпению, навыку слушать внимательно и выполнять задания, доводя их до логического конца.

Для выявления эффективности проведенной работы была проведена контрольная диагностика, по результатам которой были следующие выводы.

Дети из экспериментальной группы, испытывающие затруднения во время выполнения заданий на этапе еще констатирующего эксперимента, в данном эксперименте улучшили свои показатели в звуко-слоговой структуре слова: улучшился фонематический слух, немного быстрее и легче прошла работа над постановкой звука и перехода его в стадию автоматизации. Дети углубили свои познания в слогах, совершенствовали знания в расчленении слова на слоги, в выявлении в слове мягкого или твердого согласного звука на слух, обозначения и его выделении (синий /зеленый). Также был обогащен словарный запас ребенка по разнообразным темам (одежда, профессии, времена года и т.д.). Дети закрепили навык самостоятельной речи.

Завершающим этапом в коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, стало закрепление полученных навыков в правильном употреблении в речи звуко-слоговой структуры, базиса, на котором держится вся речь. Проверочным итогом стал третий этап, где нужно было составлять рассказы с

помощью пуговиц. Качество слов, а именно правильного произношения звуко-слоговой оболочки слова, улучшилось.

Результаты контрольного эксперимента показали следующие выводы. Выполнение задания после пройденного комплекса коррекционной работы с применением пуговичной терапии на уже известной системе классов слов А.К.Марковой выявило, что группа детей, которая занималась с пуговицами, справилась успешнее, чем группа детей, которые занимались по стандартной схеме. Также снизился процент нарушений в звукопроизношении, который был крайне повышен ранее, у детей II уровня ОНР частично ушли имеющиеся аграмматизмы в речи, у детей III уровня уменьшилось количество грамматических ошибок в речи.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что пуговичная терапия в составе традиционного занятия со старшим дошкольником, имеющим общее недоразвитие речи, приносит положительные результаты, благодаря особенностям пуговичной терапии (простота использования, наглядность, яркость, в какой-то степени необычность и т.п.).

С помощью пуговичной терапии:

1. Возможно повысить заинтересованность ребенка в занятии, привлечь его внимание и разбудить желание участвовать в коррекционной работе;

2. С помощью индивидуальных занятий с пуговичной терапией возможно поработать с поведением конкретного ребенка: более спокойному дать раскрыться, почувствовать себя уверенно, уделить ему необходимое внимание, более динамичному – направить энергию в нужное русло, успокоить;

3. В дидактических играх с применением пуговичной терапии гармонично и постепенно можно совершенствовать все языковые уровни, в нашем случае – фонетический (звуко-слоговая структура слова);

4. Применение пуговиц в играх может развивать мелкую моторику, внимательность, осторожность, усидчивость, тактильную чувствительность;

5. Пуговичную терапию возможно использовать по-разному: от изучения отдельного звука до составления текста, а также в работе над разными уровнями языка, над темпо-ритмической организацией речи. Можно применять как в работе с учителем-логопедом, так и дома под присмотром родителей.

Использование данного метода оказывает не только образовательный, но и в какой-то степени терапевтический, успокаивающий эффект.

Литература:

1. Жулина Е.В., Салахова А.Р. / Пуговичная терапия как средство коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи. / Проблемы современного педагогического образования, 2018. № 60-4. с. 419-421.

2. Жулина Е.В., Салахова А.Р. / Сравнительное изучение особенностей звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и в норме / Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 62-3. с. 80-82.

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. / Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

4. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1961

5. Филичевой Т.Б. / Логопедия. Теория и практика – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. / Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. / Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 2009. – 189 с.

8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. / Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 128 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);

студентка 2 курса магистратуры Смольянинова Светлана Геннадьевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОТЕСТИРОВАНИЯ ПО МЕТОДУ ТОМАТИС В ДИАГНОСТИКЕ ДИСГРАФИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья содержит систему диагностики нарушений письменной речи младших. Целью данной статьи является разработка на основе использования современных инновационных технологий основных методов и приемов диагностики дисграфии. Авторами представлена логопедическая диагностика в сочетании с аудиотестированием по методу Томатис.

Ключевые слова: дисграфия, диагностика, фонематический слух, диагностика Томатис, младший школьник.

Annotation. The article contains a system of diagnostics of violations of written speech of the younger. The purpose of this article is to develop on the basis of use of modern innovative technologies, the basic methods and techniques of diagnosis of dysgraphia. The authors presented a logopedic diagnosis in combination with audiotutorial method Tomatis.

Keywords: dysgraphia, diagnosis, phonemic hearing, diagnosis Tomatis, a Junior high school student.

Введение. Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у многих детей обнаруживаются затруднения с письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. Очень важно как можно раньше выявить таких детей, определить основное направление коррекции для успешного обучения.

В данной статье авторы описывают практическое применение аудиотестирования по методу Томатис в сочетании с традиционными методами исследования нарушений письма младших школьников. Описываются критерии анализа полученных результатов для дальнейшего использования в логопедической коррекции.

Изложение основного материала статьи. Работа по выявлению преобладающего вида дисграфии началась с подборки детей. По результатам проверки тетрадей учеников вторых классов с контрольными работами по русскому языку, содержащие диктанты, списывания, словарные диктанты, при анализе специфических ошибок было выявлено, что у 62% учеников предполагается наличие дисграфии. Преимущественно работы содержат различные ошибки, характерные для смешанной формы дисграфии. В большинстве случаев (58%) присутствуют ошибки акустического свойства в виде: замены букв, которые связаны с неразличением фонем на слух (звонкие-глухие, твердые-мягкие), неправильное обозначение мягкости согласных, замена гласных, и даже в ударном положении. Таким образом для исследовательской работы были отобраны 29 учеников, которых объединяет между собой наличие компонентов акустической дисграфии в работах.

Далее на базе детского центра «Детство» было обследовано звукопроизношение с целью исключить артикуляторно-акустическую дисграфию, коррекция которой должна начинаться с исправления недостатков устной речи. По результатам данного обследования из экспериментальной группы было выведено 8 детей. У одного ребенка было заподозрено снижение физического слуха. Таким образом в эксперименте принимали участие 20 учеников вторых классов. Так как была подобрана группа детей с преобладающей акустической дисграфией, в основе которой лежит нарушение фонематического восприятия было проведено исследование фонематического слуха путем использования 5 проб по методике Мазановой Е.В. в каждой пробе можно максимально набрать 20 баллов, итого по общей диагностике 100 баллов.

1. Проба воспроизведения слогов.

Прослушай и повтори слоги. При этом специалист закрывает лицо листом или встает за спиной ребенка и медленно проговаривает слоги.

ша — са — ша за — за — жа — за
са — ца — сааши — асы — аши
па — ба — пашва — шва — жва
ча — тя — чакра — гра — кра
ла — ла — расан — кан — кан

Оценивание результатов:

- правильное и точное воспроизведение каждой пробы — 2 балла.
- выполнение пробы после повторного предъявления — 1 балл.
- неверное воспроизведение пробы или отказ от выполнения — 0 баллов.

2. Проба воспроизведения слов.

Послушай и повтори слова.

- софа — сова
- мишка — миска
- бочка — почка
- гости — кости
- том — дом — ком

Оценивание результатов:

- правильное и точное воспроизведение каждой пробы — 4 балла.
- самостоятельное выполнение пробы после повторного предъявления — 2 балла.
- неверное воспроизведение пробы или отказ от выполнения — 0 баллов.

3. Проба воспроизведения предложений.

Послушай и повтори предложения.

- Регулировщик регулирует движение.
- Мама расчесывает волосы перед зеркалом
- Водопроводчик чинит водопровод.
- Чистильщик чистит обувь.

Оценивание результатов:

- правильное и точное воспроизведение каждой пробы — 5 баллов.
- самостоятельное выполнение пробы после повторного предъявления — 2,5 балла.
- неверное воспроизведение пробы или отказ от выполнения — 0 баллов.

4. Проба фонематических представлений.

Назови слова, которые начинаются со звука [о], [у], [а], [г], [с].

Оценивание результатов:

- правильный и точный подбор слов на каждую пробу — 4 балла.
- выполнение пробы с помощью логопеда — 2 балла.
- неверное выполнение пробы или отказ от выполнения — 0 баллов.

5. Проба фонематического анализа.

Назови в словах все звуки по порядку.

Кит — утка — мак — кошка — капуста

Оценка результатов:

- правильное и точное воспроизведение каждой пробы — 4 балла.
- выполнение пробы с помощью логопеда — 2 балла.
- неверное выполнение пробы или отказ от выполнения — 0 баллов.

На 100 баллов не справился никто. Максимальное количество баллов, которое набрали дети было 54. Самыми сложными оказалось второе и третье задание. Результаты были занесены в таблицу для констатирующего эксперимента.

Была проведена дополнительная диагностика путем написания диктанта, контрольного списывания рукописного и печатного текста для дальнейшего отслеживания максимально объективных результатов коррекционной работы. За основу были взяты тексты контрольных письменных заданий по методике Иншаковой О.Б.. Диктанты включают в себя звуки , близкие по звучанию. Тексты рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ.

Диктант.

Гроза. Стоит теплый летний день. По небу плывет большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упал и первые капли. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

29 слов, 59 гласных, 82 согласных, 5 мягких знаков.

Списывание (с печатного текста).

Ежик. Теплые лучи разбудили лес. От старой ели легла тень. Вылез тощий ежик.

Он стал искать пищу.

17 слов, 37 гласных, 47 согласных, 2 мягких знака.

Списывание (с рукописного текста).

Журавль. Жил на болоте журавль. Он построил избушку. Журавлю стало скучно жить одному. Он позвал в гости цаплю.

18 слов, 39 гласных, 57 согласных, 2 мягких знака.

По ее результатам подтвердилось наличие смешанной дисграфии у 18 учеников с компонентами акустической дисграфии и в двух случаях ошибки носили чисто акустический характер.

Акустическая дисграфия, ее еще называют дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания, основывается на неточности слуховой дифференциации звуков, при этом произношение не страдает. Поэтому в данном исследовании использовалась также диагностика с помощью аудиометра. И в дальнейшем при логопедической коррекции у половины детей будет использован метод аудиовокальных тренировок, как стимулирующий метод для развития фонематического восприятия. Результаты данной диагностики позволят отследить эффективность использования данной методики в логопедической коррекции дисграфий у младших школьников.

Альфред Томатис впервые указал на необходимость диагностики не только слухового восприятия, но и слушания в целом. Слушание зависит от хорошо функционирующих периферийных органов слуха и внешних раздражителей. Он разработал метод диагностики путем аудиотестирования воздушной и костной проводимости звука , позволяющее оценить примеры умственной деятельности, зависящие от процесса слухового восприятия, такие как:

- определение места, откуда идет звук;
- умение различать звуки;
- узнавание характерных звуков;
- умение распознавать одновременно несколько звуков;
- умение распознавать низкие звуки.

Для детального анализа процесса получения звуков извне различают три функции, необходимые для диагностики и логопедической терапии:

1. Восприятие звуков речи – состоит из восприятия активного и пассивного раздражителей (это базовая функция, хорошо известная как слух и слуховой анализатор); в результате возникают слуховые ощущения (также используется термин «физиологическое слуховое восприятие»);

2. Расположение – возможность пространственной локализации источника звука, в частности место говорящего, эта функция позволяет смотреть на говорящего человека;

3. Выделение отличительных особенностей звуков речи (различение звуков речи).

В настоящее время аудиологическая диагностика основывается на нескольких тестах, позволяющих оценить конкретные процессы слухового восприятия.

1. Аудиальная диагностика проводится следующим образом: на ребенка одеваются воздушные наушники и он должен сообщить каким ухом он услышал звук путем поднятия соответственной руки. В наушники подается сигнал различной частоты поочередно начиная с небольшой интенсивности громкости - 10дБ и увеличивая ее до момента, пока ребенок не услышит звук, затем переходим к другой частоте от 8000 до 125 Гц. Тест начинается с левого уха, затем сигналы подаются на правое ухо. Исходя из полученных данных выстраивается график по которому корректируется программа аудиотренировок. Данная диагностика позволяет увидеть способность воспринимать звуки разных частот и правильно находить источник звука. Так же данный тест позволяет предположить снижение слуха, но не являясь аудиометрией, не несет объективной оценке. При низких показателях слуха, тестируемый направляется к сурдологу для проверки слуха.

2. Аудиальная диагностика с фиксацией костной проводимости. Ребенку одеваются наушники костной проводимости. Специальный датчик устанавливается на сосцевидную кость позади уха сначала на левое ухо, затем на правое.. Далее ребенок так же как и на первом этапе дает знать когда и в каком ухе он слышит звук поднятием соответствующей руки. На этом тесте мы используем частоту от 4000 до 125Гц при начальной интенсивности звука 0дБ. Интенсивность должна быть скорректирована в зависимости от тестируемого. И выстраивается отдельный график. По результатам его можно оценить скорость усвоения слуховой информации. Так же это дает возможность скорректировать громкость костного датчика на период сессии, потому что чувствительность у каждого человека индивидуальна и невозможно задать громкость, гармоничную для уха специалиста.

3. Третий тест позволяет определить ведущее ухо. На ребенка одеваются наушники и он в микрофон рассказывает какую-либо историю. Специалист наблюдает, в какую сторону подтягивается уголок рта и увеличивает или уменьшает громкость в левом ухе. Таким образом, он получает информацию не только какое ведущее ухо, но и на сколько оно доминантно. Альфред Томатис обнаружил, что лучше воспринимают информацию «правоухие». Дело в том, что правое ухо перекрестно связано с левым полушарием головного мозга, где и располагается центр речи. Если же доминирующим является левое ухо, то информация сначала поступает в правое полушарие, а уже затем в левое полушарие, и это требует значительно больше времени. При прохождении такого усложненного маршрута звуки искажаются, особенно звуки высоких частот. Метод

Томатис позволяет изменить доминирующее ухо левого на правое. Таким образом улучшить скорость обработки информации и уменьшить таким образом искажение звука.

4. Четвертый, последний, этап диагностики заключается в изучении способности правильно дифференцировать высокие и низкие звуки, тест на избирательность. В воздушные наушники подается сигнал разной частоты и ребенок должен распознать какой из них выше или ниже. Так же тестируется сначала левое ухо, затем правое. Эта способность напрямую связана с задачей диагностирования фонематического слуха, т. е. способность отличать акустически сходные звуки на слух. Данные, полученные от четвертого теста диагностики носят скорее информативный характер для сравнения результатов коррекции.

Для объективной оценки диагностики важно настроить тестируемого ребенка на то, что все его ответы правильные и ошибок быть не может. Тестирующий специалист должен быть уверен в каждом своем слове и очень внимателен к поведению ребенка.

Аудиотестирование по методу Томатис, так же подтвердил данную гипотезу. У 16 человек были выявлены ошибки при тестировании воздушной проводимости, что говорит о несформированной способности различать источник звука (локализацию). Т.е. при подаче звука в левое ухо на определенных частотах школьники слышали звук правых ухом и наоборот.

У 15 школьников было определено левое ведущее ухо. У 19 школьников было подтверждено аудиограммой нарушение фонематического восприятия путем исследования различения частот звуков. Каждая фонема имеет свои уникальные частоты. Каждое произнесенное слово состоит из определенного набора гласных и согласных звуков - элементарных единиц – фонем.

В дальнейшей работе по коррекции дисграфии по мимо традиционных упражнений для половины детей (10 человек) будет проводится курс аудиовокальных тренировок методом Томатис на аппарате Рулисен. Курс логопедической работы рассчитан на один учебный год. Курс по программе Рулисен так же рассчитан на учебный год. Он состоит из трех сессий:

1. Основная, пассивная стадия терапии, рассчитана на 30 часов прослушивания включает в себя музыку и чередуя не фильтрованную музыку Моцарта, григорианское пение и низкий диапазон частот, остальные 15 часов фильтрованную музыку от 500 до 9000 Гц с повторением определенных частот в зависимости от результата теста. Используемая в этой сессии Григорианская музыка применяется исполняемая для успокоения и равномерного дыхания. Полоса частот отвечает за деятельность ушной раковины в процессе стимуляции. Эта сессия является подготовительной, и как бы настраивает наше ухо на правильное слушание.

2. Фонематическая сессия состоит из 15 часов активного повторения через микрофон за специалистом или диктором с использованием гарнитуры Forbrain для развития фонематического восприятия. Это сессия является терапевтической.

3. Сессия «Голос мамы» состоит из 16 часов специальной программы с фильтрованным голосом матери от 9000 Гц до 500 Гц. Используемая отобранная музыка и записанный голос матери дает ребенку слуховой опыт, начиная с беременности, а затем, постепенно расширяя диапазон слуха для того, чтобы имитировать «родину слуха» ребенка. Внимание ребенка при этом, сосредоточенное на восприятии правым ухом, постепенно увеличивается.

Выводы. Таким образом, диагностика по методу Томатис с использованием аудиометра позволила нам оценить основу нарушения фонематического восприятия у каждого ребенка в отдельности. Одинаковые ошибки при написании диктанта или при списывании объясняются не точными дифференцировками фонем русского языка, которые имеют каждый свою основную частоту и изменчивые форманты, зависящие от характеристики голоса строения речевого аппарата, а также скоростью обработки и слуховой памятью. С помощью выстроенных графиков специалист сможет откорректировать содержание последних 15 часов основной сессии под каждого ребенка, для более эффективного развития процесса слушания. Кроме того, полученные результаты диагностики в конце коррекционной работы позволят наглядно оценить эффективность подобранной методики и влияние аудиовокальных тренировок Томатис на полученные результаты.

Литература:

1. Ахутин Т.В., Иншакова О.Б. / Нейropsychологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. — М.: В. Секачев, 2008. с. 71-90
2. Жулина Е.В., Смольянинова С.Г. / Проблема акустической дисграфии у младших школьников. / Проблемы современного педагогического образования, 2018. № 60-4. с. 160-163.
3. Жулина Е.В. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников / Е.В. Жулина, О.М. Аладина. // Вестник Мининского университета. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 188-195.
4. Лукашенко М.Л. Дисграфия: исправление ошибок при письме [Электронный ресурс]: [практическая методика устранения недостатков правописания у школьников младших классов] / М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина; рис. В. Романова. — М.: Эксмо, 2004 — 126. С. 29-31
5. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы: методическое пособие для учителей-логопедов. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009. с. 32-56
6. <https://www.tomatis.com/ru/issledovania-i-publikacii#research-142>

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

магистрант Солнцева Татьяна Валерьевна

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. В статье рассмотрены результаты исследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, по сравнению с детьми с нормативным речевым развитием.

Ключевые слова: комплексный подход, дизартрия, артикуляционный аппарат, логопедическая коррекция, речевое дыхание.

Annotation. The article is devoted to the study of sound reproduction in children of preschool age with dysarthria. The article deals with the results of the study of sound reproduction in children of preschool age with dysarthria, compared with children with normative speech development.

Keywords: complex approach, dysarthria, articulation apparatus, speech therapy correction, speech breathing.

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем коррекционной педагогики является нарушение речи и, в частности, проблема дизартрии, коррекция которой имеет важнейшее социальное и медико-педагогическое значение. Увеличивается количество детей, у которых речевое расстройство связано с органическим поражением центральной нервной системы. В основе данных нарушений, как отмечается многими исследователями, лежит одинаковый патогенетический механизм в виде задержки созревания различных отделов нервной системы. Общим признаком всех видов ДИЗАРТРИЙ является нечеткое произношение многих звуков.

Дизартрия часто сочетается с другими речевыми расстройствами (общим недоразвитием речи, заиканием и др.). Данная речевая патология, проявляется в расстройствах просодического и фонетического компонентов речевой функциональной системы, и обусловлена недостаточностью иннервации речевого аппарата, вследствие органического поражения центральной и периферической нервной системы. У детей с дизартрией недостаточно сформированы произвольное внимание, зрительная память, навыки зрительно-двигательной координации.

Логопедическая работа при дизартрии многопланова, трудоемка, носит комплексный характер и требует проведения систематических коррекционных занятий с логопедом.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на данные, полученные в ходе анализа литературы, можно заключить, что у дошкольников с дизартрией отмечаются разнообразные стойкие нарушения фонетической и просодической сторон речи, являющиеся ведущими в структуре речевого дефекта. Кроме того, у детей выявляется как нарушение общей моторики, так и недостаточность тонких движений кистей и пальцев рук. В связи с этим был подготовлен и проведен констатирующий эксперимент, направленный на комплексную оценку параметров звуковой стороны речи, просодики и моторной базы речи детей с дизартрией. Исследование состояния звуковой стороны речи начиналось с изучения медицинской и педагогической документации на каждого ребенка. Дополнительные анамнестические сведения были получены из бесед с воспитателями. Исследование проводилось индивидуальным способом в несколько приемов. Все задания предлагались детям последовательно, в разные дни и утренние часы.

Комплексное исследование проводилось по следующим направлениям:

- исследование звукопроизношения,
- исследование речевого дыхания,
- исследование моторики артикуляционного аппарата,
- исследование мелкой моторики рук.

С помощью констатирующего эксперимента нами были получены данные об основных показателях нарушений звуковой стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.

В констатирующем эксперименте были использованы следующие методики исследования: методика обследования звукопроизношения М.Ф. Фомичевой, Ф.Ф. Рау; методика обследования просодической стороны речи и моторной базы речи Е.Ф. Архиповой.

Экспериментальная методика, разработанная М.Ф. Фомичевой и Ф.Ф. Рау, позволила дать качественную оценку произношения звуков шести фонетических групп старшими дошкольниками с дизартрией:

- звонкие звуки: [Д], [Б], [В];
- свистящие согласные звуки: [С], [С'], [З], [З'], [Ц];
- шипящие согласные звуки [Ш], [Щ], [Ж], [Ч];
- сонорные звуки [Л], [Л'], [Р], [Р'], [Л], [М], [Н];
- заднеязычные звуки [Х], [Х'], [Г], [Г'], [К], [К'];
- звуки [Т'], [Д'].

Анализ произношения звонких звуков испытуемыми показал, что все дети контрольной группы (100%) правильно произносят звуки данной группы. У детей с дизартрией отмечены особенности в произношении звонких звуков, самыми многочисленными нарушениями являются замена звуков: [Д] - 25%, [Б], [В] - 40%. Отмечено смешение звуков: [Д] и [Б] - 5%, [В] - 10%, выявлено искажение звука [В] - 5%, [Д] и [Б] - 10%. Старшие дошкольники из экспериментальной группы правильно произносят звонкие звуки: [Д] - 60%, [Б] - 45%, [В] - 45%.

В группе свистящих согласных у детей экспериментальной группы преобладает искажение звуков [С], [С'], [З], [З'], [Ц] - 40%. В свободном речевом потоке наблюдается смешение звука [С] - 15%, [С'], [З] и

[Ц] – 5%. Выявлена замена звуков у детей с дизартрией: [С], [С'], [З'] – 30%, [З] – 45%, [Ц] – 35%. В контрольной группе большинство детей правильно произносят свистящие звуки: [С] – 85%, [З] и [Ц] – 90%, [С'] и [З'] – 100%. Наблюдаются незначительные нарушения звукопроизношения, а именно: пропуск звуков [С] – 5%, искаженное произнесение звуков [С], [З] и [Ц] – 10%.

Нарушения звукопроизношения шипящих звуков у старших дошкольников с дизартрией проявляются в замене звуков [Ш], [Ж] – 50%, [Щ], [Ч] – 60%, искажении звуков данной группы [Ш], [Ж], [Ч], [Щ] – 25%.

Также имеют место: пропуски звука [Ш] – 5%, смешение звуков [Ш]. [Ж] – 10%, [Щ] и [Ч] – 5%. Нормированное произношение звуков отмечено у незначительного количества детей: [Ш] и [Ч] – 10%, звуки [Щ] и [Ж] – 15%.

Испытуемые контрольной группы показали следующие результаты: нормированное произношение шипящих звуков [Щ], [Ж] и [Ш] отмечено у 90%, [Ч] – 85%. У детей группы норма дошкольного возраста отмечены следующие нарушения звукопроизношения шипящих звуков: пропуск звука [Ч] – 5%, искаженное произношение звуков [Ш], [Щ], [Ж], [Ч] – 10%.

Обследование звукопроизношения мягких согласных звуков показало, что 5% детей экспериментальной группы звуки [Т'] и [Д'] произносят искаженно, 5% детей – заменяют звуки, 5% – смешивают в свободном речевом потоке, 85% старших дошкольников с дизартрией исследуемые звуки произносят правильно. В контрольной группе 100% детей звуки [Т'] и [Д'] произносят правильно.

Результаты обследования показывают, что у дошкольников с дизартрией состояние звукопроизношения характеризуется качественным своеобразием. Отсутствие в речи тех или иных звуков наблюдается у 5 – 35% детей. При этом пропуск звуков [Р] и [Л] детьми экспериментальной группы наблюдается чаще, 35% и 30% соответственно. Нестойкое употребление звуков в речи. Одно и то же слово ребенок в разных контекстах или при неоднократном повторении произносит различно.

Старшие дошкольники с дизартрией смешивают звуки [Ш] и [С] (15%), [Л] и [В] (15%). Для детей с дизартрией является характерной замена звуков более простыми звуками по артикуляции.

Звонкие звуки заменяются парными глухими звуками, твердые звуки – мягкими (25-40%). Наиболее часто встречаются замены сложных по артикуляции звуков из групп шипящих (50% – 60%): звук [Ш] заменяется звуком [Ф] или [С]; сонорных (5% – 35%) звук [Р'] заменяется звуком [Л], свистящих (30% – 45%) звук [С] заменяется [Ш] или [Ф] (30%).

Искаженное произношение звуков. Если не произошел процесс дифференциации звуков, то вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребенок произносит какой-то средний, неотчетливый звук. Мягкий звук [Ш'] вместо [Ш] (25%) и [С] (40%), не нормативный горловой звук [Р] – 25%, искажения звуков у детей также проявляются в неправильном укладе органов артикуляции при произнесении звуков групп свистящих, шипящих, сонорных согласных.

На основе анализа экспериментальных данных, полученных после проведения исследования звукопроизношения, можно сделать вывод, что у дошкольников с дизартрией наблюдаются дефекты в произношении звуков: искажения, замены, смешения, отсутствие звуков.

В целом, твердые звуки нарушаются чаще их мягких аналогов. Вследствие этого наблюдается общая смазанность речи, нечеткая дикция, при этом страдает и понимание речи, так как дошкольники с дизартрией не могут дифференцировать близкие по звучанию фонемы, и слова с этими фонемами звучат для них одинаково.

Фонетический дефект, как первичное нарушение у детей с дизартрией, более выражен, чем нарушение фонематического слуха. У всех детей исследуемой группы очень низкий показатель звукопроизношения: в группах свистящих звуков, шипящих звуков и соноров, реже встречаются замены звуков и их отсутствие. Звукопроизношение дошкольников со стертой дизартрией грубо нарушено и имеет низкий показатель успешности выполнения.

Для получения полной картины нарушений звуковой стороны речи у старших дошкольников с дизартрией, в связи с особенностями структуры их речевого дефекта, было проведено дополнительное обследование детей по следующим параметрам методики Е.Ф. Архиповой: речевое дыхание, моторика артикуляционного аппарата, мелкая моторика пальцев рук.

Из просодических компонентов речи в наибольшей степени у детей с дизартрией страдает речевое дыхание. Речевое дыхание дошкольников экспериментальной группы поверхностное и недифференцированное. Это значительно затрудняет речевую деятельность детей и напрямую влияет на состояние звуковой стороны речи дошкольников с дизартрией.

Средний показатель выполнения заданий в группе дошкольников с дизартрией составил 50%. При этом абсолютно все дошкольники контрольной группы (100%) не имеют проблем с речевым дыханием.

В связи с наличием дизартрических проявлений в структуре речевого дефекта испытуемых экспериментальной группы задание на речевое дыхание выполнялось ими с большим трудом. Качественный анализ результатов обследования речевого дыхания показал, что в группе детей с дизартрией ни один из дошкольников не справился с заданием полностью. При этом 53% детей с дизартрией справились с заданием частично и 47% не смогли справиться с заданием. Значительные показатели низкого уровня развития речевого дыхания свидетельствуют о наличии серьезных нарушений просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией.

У некоторой части испытуемых экспериментальной группы появлялся назальный оттенок голоса. Для большинства детей с дизартрией был характерен вдох с придыханием и с поднятием плеч. В основном отмечалось верхнегрудное дыхание, и был ослаблен речевой выдох. У некоторых детей речевой выдох был укорочен, и они говорили на вдохе, а их речь становилась захлебывающейся.

По результатам констатирующего эксперимента в группе старших дошкольников с нормальным речевым развитием 53% детей справились с предложенным заданием по обследованию речевого дыхания полностью и 47% справились с данным заданием частично. Это свидетельствует о том, что у большинства дошкольников контрольной группы отсутствуют проблемы с речевым дыханием, которые свойственны детям с дизартрией.

При всех видах дизартрии нарушения звукопроизношения и просодических компонентов речи обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, голосового и артикуляционного отделов периферического речевого аппарата). Особенностью нарушений звуковой стороны речи при дизартрии является то, что при всех видах активных движений в конечностях нарастает мышечный тонус в артикуляционной мускулатуре, и усиливаются дизартрические расстройства.

Анализ данных констатирующего эксперимента позволил заключить, что у большинства старших дошкольников с дизартрией грубо нарушена моторика артикуляционного аппарата. Отмечаются низкие показатели исследования у 48% детей из экспериментальной группы. Дошкольники с дизартрией испытывали значительные затруднения при выполнении заданий артикуляционной гимнастики из-за нарушения иннервации мышц речевого аппарата. У большинства дошкольников данной категории мышцы были спазмированы, находились в гипертонусе, и дети не могли управлять органами артикуляции. У некоторых детей с дизартрией отмечалась вялость мышц речевого аппарата, недостаточный тонус мышц не позволял им выполнить несложные артикуляционные движения.

Кроме того, удалось проследить четкую взаимосвязь между состоянием артикуляционной моторики у старших дошкольников с дизартрией и тонкой моторикой пальцев рук, которая оказалась не менее нарушенной. Почти в равной степени со звукопроизношением нарушена и мелкая моторика рук. Средний показатель по группе составил 44% (99% в контрольной группе). Простые упражнения артикуляционной и пальчиковой гимнастики давались дошкольникам с дизартрией с трудом.

Так же низкие показатели исследования у всей группы детей с дизартрией по мелкой моторике рук – она грубо нарушена. Прослеживается четкая взаимосвязь между тонкой моторикой рук и артикуляционной моторикой, которая не менее нарушена. Из просодических компонентов речи наиболее нарушено речевое дыхание, у дизартриков оно недифференцированное и поверхностное. Это значительно затрудняет речевую деятельность детей. Все дети данной группы отличаются бедностью интонационной окраски речи, поэтому речь этих детей монотонна и не выразительна.

Звукопроизношение дошкольников с дизартрией грубо нарушено и имеет низкий показатель успешности выполнения. Средний показатель в экспериментальной группе составил 42%, при этом дети контрольной группы выполняли задания с успешностью 99%.

Нарушено звукопроизношение в группах свистящих, шипящих звуков и соноров, характерен дефект искажения, реже замены звуков и их отсутствие, фонетический дефект, как первичное нарушение у детей с дизартрией, более выражен, чем нарушение фонематического слуха.

Почти в равной степени со звукопроизношением нарушена и мелкая моторика рук. Средний показатель по группе составил 44% (99% в контрольной группе). В чуть меньшей степени нарушена моторика артикуляционного аппарата, её показатель составляет 48% успеха (при 98% у дошкольников с нормальным речевым развитием).

Из просодических компонентов речи в наибольшей степени у детей с дизартрией страдает речевое дыхание. Речевое дыхание дошкольников экспериментальной группы поверхностное и недифференцированное. Средний показатель выполнения заданий в группе дошкольников с дизартрией составил 50%. При этом абсолютно все дошкольники контрольной группы (100%) не имеют проблем с речевым дыханием.

Все дети экспериментальной группы - 20 старших дошкольников - нуждаются в коррекционной работе над звуковой стороной речи. Данное состояние детей с дизартрией должно быть подвергнуто целенаправленной логопедической коррекции по основным направлениям. Особое внимание стоит уделить индивидуальной работе по:

- нормализации мышечного тонуса речевого аппарата;
- развитию артикуляционной моторики и мелкой моторики рук;
- развитию кинестетической основы движений для формирования контроля над осуществляемыми движениями;
- развитию речевого дыхания;
- коррекции звукопроизношения.

Звуковая сторона речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией характеризуется различными нарушениями звукопроизношения, преимущественно в группах свистящих, шипящих и сонорных звуков по типу искажения, замены звуков и их отсутствия.

Это обусловлено органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, голосового и артикуляционного отделов периферического речевого аппарата). При всех видах активных движений в конечностях нарастает мышечный тонус в артикуляционной мускулатуре, и усиливаются дизартрические расстройства. Комплексное исследование, включавшее в себя также изучение артикуляционной и тонкой моторики рук, представило картину грубых нарушений по данным показателям.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование нарушений звуковой стороны речи у старших дошкольников с дизартрией, по методике М.Ф. Фомичевой, Ф.Ф. Рау (исследование звукопроизношения), и некоторым параметрам методики Е.Ф. Архиповой (обследование речевого дыхания, артикуляционной моторики и мелкой моторики пальцев рук), позволила представить полную картину выявленных нарушений. Данные проведенного эксперимента, говорят о необходимости целенаправленной логопедической коррекции со всеми детьми из экспериментальной группы.

Особое внимание стоит уделить работе по нормализации мышечного тонуса речевого аппарата; развитию артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитию кинестетической основы движений для формирования контроля за осуществляемыми движениями; развитию речевого дыхания; также особое внимание необходимо уделить и коррекции звукопроизношения.

Литература:

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 234 с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. Е.Ф. Архипова. Москва, 2008. Сер. Высшая школа.
3. Винарская Е.Н. Дизартрия. - СПб.: Транзиткнига, 2011. - 144 с.
4. Жулина Е.В. Ладыгина Я.О. Дизартрия. Значение логопедического массажа в коррекции дизартрии старшего дошкольного возраста 5-6 лет Е.В. Жулина. Я.О. Ладыгина. // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - №62-3. с. 74-77
5. Копылова С.В. Коррекционная работа с детьми с дизартрическими расстройствами речи. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - № 3. – с. 63-65.
6. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.Ф. Фомичева. - М.: АСТ, 2011. – 178 с.

УДК 372.853

кандидат педагогических наук Зенцова Инна Михайловна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ДОМАШНЕМ ФИЗИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема применения мобильных приложений учениками основной общеобразовательной школы для организации домашних опытов по физике. Автором предложено использование смартфона в качестве измерительного устройства для проведения физических экспериментов в домашних условиях. Описана технология работы над домашними экспериментальными заданиями с помощью мессенджеров, мобильных версий социальных сетей и облачных сервисов. Представлены варианты организации домашнего физического эксперимента с применением QR - кодов. Выделены характерные особенности применения мобильных приложений для организации опроса школьников по методологии эксперимента.

Ключевые слова: домашний физический эксперимент, мобильные инструменты, мессенджеры, социальные сети, облачные сервисы, QR – коды, дашборды.

Annotation. This article describes the problem of using mobile applications by the students of the main secondary school for organizing home experiments in physics. The author suggests the use of a smartphone as a measuring device for conducting physical experiments at home. The technology of doing home experimental tasks with the help of instant messengers, mobile versions of social networks and cloud services is described. The options for organizing a home physical experiment with the help of QR codes are presented. The characteristic features of the use of mobile applications for organizing a survey of the students about the methodology of the experiment are highlighted.

Keywords: home physical experiment, mobile tools, instant messengers, social networks, cloud services, QR codes, dashboards.

Введение. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании является одним из главных направлений модернизации общеобразовательной школы. Они способствуют повышению общего уровня учебного процесса, усилению мотивации обучения и познавательной активности школьников. Следует учитывать, что информационно-коммуникационные технологии непрерывно развиваются: персональные компьютеры заменяют более портативными и мобильными устройствами, такими как смартфоны, планшеты, электронные книги и др.

Согласно «Рекомендациям ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения» (2015 г.) [8] у мобильного обучения имеются уникальные преимущества: персонализация обучения, мгновенная обратная связь и оценка результатов обучения, помощь учащимся с ограниченными возможностями и др.

В современной школе происходит широкое распространение смартфонов и активное использование учениками ресурсов Интернета со своих мобильных устройств. В настоящее время смартфоны по производительности и функциональности обгоняют некоторые персональные компьютеры. К преимуществам использования мобильных устройств также можно отнести: малые габариты и массу, различные места использования.

В настоящее время мобильные телефоны с беспроводным доступом в Интернет имеются у большинства подростков. Согласно исследованию Д.А. Королевой (2018 г.) подавляющее большинство городских подростков имеют доступ к мобильным устройствам (97%) [5]. Наличие мобильных устройств у школьников позволяет говорить о возможности их использования в образовательном процессе в классе и дома с целью индивидуализации обучения. Большим потенциалом обладают мобильные приложения и для организации домашнего физического эксперимента.

Современные обучающиеся, используя мобильные устройства, имеют доступ ко всем необходимым ресурсам и актуальным данным.

Изложение основного материала статьи. Одним из средств формирования у учащихся экспериментальных умений может служить использование резервов домашней работы с целью организации выполнения учащимися экспериментальных заданий.

Формирование у учащихся самостоятельно ставить опыты может быть обеспечено при условии многократного выполнения отдельных действий и операций, из которых складывается эксперимент, общее количество повторений действий для получения устойчивого результата может составлять 8-11. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Талызиной, «... после выполнения 5-8 заданий учащиеся без всякого заучивания запоминают и признаки понятия, и правило действия» [9, с. 155].

Такое большое количество повторений для формирования устойчивого результата обучения является основанием для поиска методов и средств, обеспечивающих соответствующую практику отработки у учащихся экспериментальных умений и навыков. Это не может быть достигнуто за счет простого увеличения числа лабораторных работ в Федеральном государственном образовательном стандарте образования.

В настоящее время методическое сообщество движется по пути разработки дидактических материалов для самостоятельной работы учащихся, направленных, в том числе, и на решение этой задачи. Среди заданий для учащихся представлены и экспериментальные задания. Некоторые из них предлагаются для домашнего выполнения. В области содержания и методики организации домашнего физического эксперимента известны работы С.И. Юрова (1954 г.) [11], С.Ф. Покровского (1963 г.) [6], М.Г. Ковтунович (2007 г.) [4], П.В. Зуева (2012 г.) [3] и др.

Несмотря на то, что продолжается работа над содержанием домашнего физического эксперимента, одной из трудностей его использования большинством учителей основной общеобразовательной школы является организация самостоятельной работы обучающихся над опытами в домашних условиях.

Это позволяет говорить об актуальности проблемы экспериментальной подготовки учащихся в основной и старшей школе, а также поиска путей эффективных способов ее решения в современных условиях модернизации российского образования.

Одним из способов решения данной проблемы является применение мобильных технологий в общеобразовательной школе.

К группам мобильных приложений, которые может использовать учитель при организации домашнего физического эксперимента, с нашей точки зрения, можно отнести:

- 1) датчики и конвертеры;
- 2) мессенджеры;
- 3) мобильные версии социальных сетей;
- 4) мобильные версии облачных сервисов;
- 5) сканеры QR – кодов;
- 6) дашборды.

Этот перечень мобильных приложений не является окончательным, поскольку количество мобильных приложений растет с каждым днем. В предлагаемом списке выделены ключевые направления.

Покажем, как учителю можно организовать работу над домашним физическим экспериментом на основе мобильных приложений.

1. Датчики и конвертеры.

В настоящее время появляются работы, посвященные различным аспектам использования мобильных устройств в школе. Например, диссертационное исследование Д.А. Королевой [5] посвящено выявлению условий реализации потенциала мобильных и сетевых технологий для модернизации учебной деятельности учащихся.

В своей статье А.Г. Баданов, Н.М. Баданова отмечают, что школьникам мобильное устройство можно превратить в полезный набор измерительных инструментов, таких как транспортир (приложение On protractor), линейка (приложение Ruler App), а также рассматривают возможности смартфона по распознаванию цвета объекта с помощью камеры мобильного устройства или по фотографии (приложение On Color Measure) [1].

Рассмотрим применение в домашнем физическом эксперименте различных мобильных приложений для смартфонов на платформе Android (встроенных в мобильное устройство, а также имеющие возможность скачивания и установки из приложения Google Play [7]).

При организации домашних экспериментальных заданий с использованием смартфона в качестве измерительного устройства обучающимся можно предложить выполнить следующие задания:

1. Положите книгу длиной 30-40 см на стол, а рядом положите другую книгу для упора. Подводя под свободный конец книги руку, постепенно поднимайте конец книги, а другой рукой кладите на верхний конец книги спичечную коробку со спичками. Увеличивая или уменьшая угол наклона книги над столом, добейтесь того момента, когда спичечная коробка начнет равномерно скользить по книге [6, с. 158]. Определите коэффициент трения, используя данные об угле, полученные с помощью мобильного приложения Smart Tools (инструмент «Транспортир»).

2. Определите свою скорость, с которой Вы идете от школы до дома, используя встроенное приложение «Секундомер» и приложение Smart Tools (инструмент «Расстояние»). Сравните полученный результат с данными приложения Smart Tools (инструмент «Скорость»).

3. При помощи приложения «Компас» определите расположение своей комнаты относительно сторон горизонта и постройте план комнаты с их указанием, а также найдите и запишите координаты местоположения (долготу и широту).

4. Определите давление, производимое ноутбуком. Используя приложение «Конвертер величин», познакомьтесь с различными единицами измерения давления. Осуществите перевод полученного значения давления в 2-3 незнакомые Вам ранее единицы измерения давления.

2. Мессенджеры.

Учитель может организовать работу обучающихся над домашними экспериментальными заданиями с помощью мессенджеров (Skype, Viber, WhatsApp, Telegram, Facebook и др.), чаще всего уже встроенными в смартфон. К преимуществам использования мессенджеров можно отнести возможность бесплатно отправлять сообщения, фотографии и видеоролики, совершать видеозвонки.

В том или ином мессенджере, наиболее распространенном среди подростков, учитель может создать отдельные группы по физике (в соответствии с классом) и добавить всех школьников в необходимый чат. Исходя из наших наблюдений, как правило, большинство учеников используют для общения Viber или WhatsApp, поэтому учителю целесообразно создать аккаунты в данных мессенджерах.

После урока в качестве напоминания учитель может отправить текст домашнего экспериментального задания в чат. Благодаря данному способу оповещения о домашнем задании любой школьник (даже если он отсутствовал во время урока) знает, что нужно подготовить на следующий урок.

Основная функция мессенджеров также может состоять в сборе и проверке выполненного домашнего задания. В данную группу школьники могут отправлять фотографии приборов или установок, собранных самостоятельно в домашних условиях, сопровождая их видеокomentarиями по особенностям сборки того или иного устройства.

До даты сдачи выполненных экспериментальных заданий школьники могут задавать уточняющие вопросы напрямую учителю. Поскольку все отправленные вопросы будут видны всем, то они не будут повторяться. Педагог может проводить консультации для учащихся и осуществлять мониторинг их деятельности. Также он может давать в чате ссылки на литературу по домашним опытам. В зависимости от требований учителя обучающиеся могут отправлять фотографии и видеоролики с выполненными домашними опытами в личные сообщения или в чат.

3. Мобильные версии социальных сетей.

Для организации и контроля выполнения домашних опытов можно аналогично использовать мобильные версии социальных сетей («Одноклассники», «ВКонтакте», «Мой мир» и др.). Данные, полученные Д.А. Королевой, показывают, что многие подростки предпочитают социальную сеть «ВКонтакте» (73%) [5, с. 57]. Для этой социальной сети имеется возможность создать группу по домашнему физическому эксперименту, в которой сообщения будут видны всем членам группы. Также, как и в мессенджерах, учитель

может осуществлять организацию домашнего физического эксперимента, предъявлять тексты заданий, инструкции по их выполнению, образцы фотоматериалов с установками опытов и видеороликов с демонстрацией проведения экспериментов в домашних условиях. В социальной сети «ВКонтакте» учитель может создать анонимный опрос по физическому эксперименту в домашних условиях и наглядно увидеть степень усвоения изученного материала, а также определить задания, вызывающие наибольшую трудность.

4. Мобильные версии облачных сервисов.

Используя мобильные версии облачных сервисов (Облако@mail.ru, Яндекс.Диск, Google Диск и др.), обучающимся удобно изучать размещенные учителем задания по домашнему физическому эксперименту, инструкции и образцы выполнения домашних опытов. Ссылки на файлы в облаке, сформированные учителем, можно разместить в чате, сформированном учителем, или в социальной сети.

5. Сканеры QR – кодов.

Еще одним мобильным приложением, которое можно применять в домашнем физическом эксперименте, является QR – код – двумерный штрихкод, предоставляющий информацию для быстрого ее распознавания с помощью камеры на мобильном телефоне [2].

По окончании урока физики учитель может выдать QR – коды, в которых имеются ссылки на литературу по домашнему физическому эксперименту и перечень опытов, выполняемых в домашних условиях, а также учитель может создать тест по проверке знаний об экспериментальном методе познания в Google.Формах (<https://forms.google.com>), ссылая на данный тест преобразовать в QR – код.

Учитель создает QR – коды, используя генератор QR – кодов [2]. Школьники используют выданные им QR – коды следующим образом: в мобильном телефоне с камерой запускают программу для сканирования кода, наводят объектив камеры на код и получают информацию.

Таким же образом может осуществляться и обратная связь: школьники создают QR – коды выполненных работ и сдают их учителю на проверку. Одним из преимуществ использования QR – кодов является предоставление большого объема информации на малом участке бумажного носителя.

6. Дашборды.

Учителю физики необходимо знать, как школьники усвоили данную тему для того, чтобы принять решение о закреплении данной области или о переходе к следующему разделу. Для этого можно запустить простой опрос или тест, который будет по прямой ссылке отображаться на мобильном устройстве обучающихся.

Для организации проверки знаний по физическому эксперименту можно использовать мобильные приложения, позволяющие отобразить результаты в режиме реального времени. Визуальное представление данных, сгруппированных по смыслу на одном экране для более легкого визуального восприятия информации принято называть дашбордами [10]. Данные приложения характеризуются лаконично представленными статистическими данными, отчетами, чаще всего с элементами инфографики.

При проведении занятий учителю необходимо знать, как усвоили школьники данную тему для того, чтобы принять решение о закреплении данной области или о переходе к следующему разделу. Для этого можно запустить простой опрос или тест, который будет по прямой ссылке отображаться на мобильном устройстве обучающегося. Данные в режиме реального времени помещаются в таблицу, по которой учитель сможет оценить степень усвоения материала, затраченное время на решение отдельного примера каждым обучающимся.

К таким приложениям относятся Mentimeter, SurveyMonkey и др.

Для работы с приложением Mentimeter требуется пройти регистрацию. Данное приложение на английском языке имеет интуитивно понятный интерфейс. Три вопроса в данной программе можно создать бесплатно.

Программа SurveyMonkey является бесплатной. В ней можно создать опрос, который позволяет перейти к следующему вопросу только после ответа на данный. Также данная программа позволяет предложить обучающимся все вопросы на одной странице. Еще одним вариантом использования SurveyMonkey является создание опроса с помощью беседы в чате.

Из области физического эксперимента школьникам можно предложить вопросы следующего вида:

1. Выберите из предложенного ниже физическую теорию:

- а) электродинамика;
- б) параллельное соединение проводников;
- в) зависимость силы тока от напряжения;
- г) сила тока в неразветвленной части цепи равна сумме сил токов в отдельных параллельно соединённых проводниках.

2. Выберите из предложенного ниже физический закон:

- а) работа измеряется в джоулях;
- б) для измерения силы тока используется амперметр;
- в) сила тока на участке цепи прямо пропорциональна напряжению на концах этого участка и обратно пропорциональна его сопротивлению;
- г) напряжение показывает, какую работу совершает электрическое поле при перемещении единичного положительного заряда из одной точки в другую.

3. Выберите правильный план подготовки и проведения эксперимента:

а) сформулировать проблему исследования и гипотезу; определить цель эксперимента; разработать и сконструировать проект экспериментальной установки; выяснить порядок действий и провести эксперимент; обработать и проанализировать результаты измерений; оформить отчет;

б) определить цель эксперимента; разработать и сконструировать проект экспериментальной установки; выяснить порядок действий и провести эксперимент; обработать и проанализировать результаты измерений; оформить отчет;

в) сформулировать проблему исследования и гипотезу, разработать и сконструировать проект экспериментальной установки; определить цель эксперимента; выяснить порядок действий и провести эксперимент; обработать и проанализировать результаты измерений; оформить отчет;

г) сформулировать проблему исследования и гипотезу, разработать и сконструировать проект экспериментальной установки; выяснить порядок действий и провести эксперимент; обработать и проанализировать результаты измерений; оформить отчет.

Выводы. Таким образом, мобильные приложения позволят привлечь внимание школьников к физике, вызвать интерес к проведению домашнего физического эксперимента.

С этой целью в статье предложено использование смартфона в качестве измерительного устройства для проведения физических экспериментов в домашних условиях при помощи таких бесплатных мобильных приложений, как Smart Tools (инструменты «Транспортир», «Скорость» и др.), «Компас», «Конвертер величин». Данные приложения позволяют применить мобильные устройства для организации домашнего физического эксперимента. Использование мобильных устройств значительно обогатит тематику домашних экспериментальных заданий.

Показаны преимущества организации домашних экспериментальных заданий на основе мессенджеров (Skype, Viber, WhatsApp, Telegram, Facebook и др.), мобильных версий социальных сетей («Одноклассники», «ВКонтакте», «Мой мир» и др.) и облачных сервисов (Облако@mail.ru, Яндекс.Диск, Google Диск и др.). Сканеры QR – кодов предоставляют возможность передать большой объем информации. Для проверки знаний по физическому эксперименту можно использовать мобильные приложения, называемые дашбордами, которые позволяют отобразить результаты в режиме реального времени, такие как Mentimeter, SurveyMonkey и др.

Литература:

1. Баданов, А.Г. Мобильные инструменты смартфона / А.Г. Баданов, Н.М. Баданова // Школьные технологии. – 2016. – №1. – С. 102-106.
2. Генератор QR – кодов [Электронный ресурс]. – URL: <http://qrcoder.ru/> (дата обращения: 12.08.2019).
3. Зуев, П.В. Простые опыты по физике в школе и дома / П.В. Зуев. – М.: Флинта, 2012. – 141 с.
4. Ковтунович, М.Г. Домашний эксперимент по физике: пособие для учителя / М.Г. Ковтунович. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 207 с.
5. Королева, Д.А. Использование мобильных и сетевых технологий в обучении школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Королева Диана Олеговна. – М.: 2018. – 180 с.
6. Покровский, С.Ф. Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике / С.Ф. Покровский. – 2-е изд. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 415 с.
7. Приложения в Google Play [Электронный ресурс]. – URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.potatotree.onprotractor> (дата обращения: 12.08.2019).
8. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (дата обращения: 30.07.2019).
9. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – 343 с.
10. Что такое дашборд? [Электронный ресурс]. – <https://www.octoboard.com/blog/что-такое-дашборд/> (дата обращения: 12.08.2019).
11. Юров, С.И. Домашние экспериментальные работы учащихся по физике / С.И. Юров. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1954. – 179 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Зубарева Елена Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ЭЛЕМЕНТЫ ТОПОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается значимость проблемы развития пространственного мышления младших школьников на современном этапе развития начального образования. Как одно из средств решения данной проблемы предлагается использование элементов топологии, доступных для изучения младшими школьниками во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: пространственное мышление, развитие пространственного мышления детей младшего школьного возраста, топология, диагностика развития пространственного мышления детей младшего школьного возраста.

Annotation. The article substantiates the significance of the problem of the development of spatial thinking of primary schoolchildren at the present stage of development of primary education. As one of the means of solving this problem, it is proposed the use of topology elements available for study by younger students in extracurricular activities.

Keywords: spatial thinking, the development of spatial thinking of primary school children, topology, diagnostics of the development of spatial thinking of primary school children.

Введение. Интеллектуальное развитие ребенка характеризуется множеством показателей, одним из которых является уровень развития пространственного мышления, значимость которого в последние годы значительно возрастает.

Пространственное мышление, узко понимаемое как инструмент ориентации в пространстве, в современном образовательном пространстве выходит за рамки своей первоначальной функции. Исследования М.В. Гамезо, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова, В.Ф. Рубахина и других показывают, что деятельность, связанная со скоростью, надежностью приема и переработки информации, зависящая главным образом от умения создавать адекватные зрительные образы, свободно перекодировать поступающую информацию, протекает в том числе и в уме, без зрительной опоры на реально действующие механизмы и процессы, что требует хорошо развитого пространственного мышления. Перечисленные характеристики деятельности заложены в личностных, предметных и метапредметных результатах обучения в начальной школе, выдвигаемых федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Развитое пространственное мышление даёт ребёнку возможность проявить себя как исследователя, создавать,

видоизменять объекты, оперировать ими в ходе решения практических и теоретических задач, классифицировать, находить существенные признаки, логически рассуждать. Вместе тем, анализ научной литературы показывает, что поиску концептуально новых средств решения проблемы развития пространственного мышления детей младшего школьного возраста должного внимания не уделяется.

Изложение основного материала статьи. Интерес к изучению пространственного мышления возник еще в 1920–1930-е годы XX века. Учеными было замечено, что способность человека запоминать и воспроизводить пространственные образы — это особый вид умственной деятельности, требующий более детального изучения. В настоящее время исследования в области пространственного мышления ведутся в различных направлениях: рассмотрены структура и основы развития пространственного мышления (И.Я. Каплунович, И.С. Якиманская, D.H. Clements, N.S. Newcombe); исследуются проблемы формирования умений ориентации ребенка в пространстве и механизмы и технологии формирования пространственных представлений у детей (Б.М. Величковский, О.И. Галкина, Н.Я. Семаго, T. Zhong & X. Huang, T. Bartoschek et al.); изучается роль жестов и языка в решении пространственных задач (С.А. Коногорская, S. Goldin-Meadow et al., R.B. Church et al.); изучается влияние уровня развития пространственного мышления обучающихся на развитие их математических способностей (Х-М. Х. Кадаяс, В.А. Крутецкий, J.V. Copley, M.B. Casey et al.).

Исследователи отмечают, что этот вид мышления начинает формироваться с дошкольного возраста: дошкольники способны читать простые карты и создавать собственные, прокладывать по ним маршруты, создавать пространственные модели по заданным игровым ситуациям, в том числе, используя средства Lego-конструирования, ориентироваться в виртуальных пространствах компьютерных игр и т.п. В связи с этим целесообразно начинать формирование пространственного мышления уже в дошкольном возрасте и продолжать развивать его в процессе обучения в начальной школе в период активного развития когнитивных процессов.

На сегодняшний день существует несколько не противоречащих друг другу и взаимодополняющих трактовок рассматриваемого понятия: пространственное мышление — это «процесс создания пространственных образов и установления отношения между ними путем оперирования самими образами и их элементами» [1, с. 151-157]; «воспроизведение в сознании ранее пережитых восприятий; это умение видеть и представлять мир трехмерным, объемным» [3, с. 57-59]; «вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач» [4, с. 23].

Установлено, что в ходе онтогенеза пространственное мышление проходит ряд закономерных этапов своего становления. Вначале оно вплетено в другие виды мышления, а в своих наиболее развитых и самостоятельных формах выступает в виде пространственных образов, которые являются и исходным материалом, и основной оперативной единицей, и результатом мыслительного процесса. Они представляют собой целостную мысленную картину конкретного участка действительности, где воспроизводятся не только отдельные признаки и свойства объектов, но и их пространственная размещенность, взаимно расположенность.

Формирование у младших школьников современных научных представлений и понятий о пространстве — одна из важных задач интеллектуального развития обучающихся. В начальной школе должна быть заложена основа для успешного познания мира вообще и освоения образовательной программы средней школы, в частности. По мнению Н.С. Подходовой, деятельность пространственного мышления является приоритетной в возрасте 6-11 лет, поэтому пространственное мышление необходимо развивать именно в начальной школе [4, с. 113-118].

Н.Д. Мацько в своих исследованиях выявляет уровни развития пространственного мышления у детей:

- аккумулятивный (накопление и узнавание пространственных признаков и отношений): дети накапливают разнообразные пространственные представления, учатся узнавать пространственные объекты, их отдельные признаки и отношения, дают название объекту, но дифференцировка между различными категориями пространственных признаков неустойчива, часто отсутствует соответствие между образом и словом и наоборот;

- репродуктивный (воспроизведение представления памяти): развитие у детей способности воспроизводить (в представлении, словесно, на рисунке, в виде модели);

- конструктивный (самостоятельное конструирование образа): на основе сформированных пространственных представлений дети создают новые представления и оперируют ими, пользуясь словесным описанием, числовыми данными, рисунками;

- интеллектуальный (мысленное воспроизведение в памяти накопленных образов): для этого этапа характерно умение мысленно перемещать пространственные объекты (симметрия, перенос, поворот), находить на рисунке положение фигуры после её перемещения, вид перемещения, формируется запас пространственных представлений и терминов, позволяющий свободно дифференцировать пространственные признаки и отношения.

Как отмечает Н.Д. Мацько, уровни при этом не рассматриваются изолированно, как временные периоды, которые строго переходят один в другой и не относятся конкретно к определенным классам [2, с. 65-73].

С целью выявления уровня пространственного мышления младших школьников нами было проведено исследование, в котором приняли участие 75 обучающихся первых классов трех образовательных организаций города Нижний Тагил, выбранных случайным образом.

Поскольку комплексная методика выявления уровня развития пространственного мышления младших школьников на сегодняшний день не разработана, мы опирались на два сложившихся в диагностике пространственного мышления направления: диагностика пространственной визуализации и диагностика ориентация в пространстве.

Пространственная визуализация представляет собой способность воспроизводить визуальные и пространственные образы с целью установления пространственных отношений между компонентами (деталими, частями) исходного образа. Измеряют эту способность традиционно с помощью тестов на умственное вращение (способность мысленно вращать предмет, совершать над ним различные действия и преобразования в двух- и трехмерном пространстве без изменения его структуры). Для диагностики мы использовали адаптированный для младшего школьного возраста тест С. Ванденберга и А.Р. Кузе (адаптация заключалась в упрощении предлагаемых респондентам фигур), метод «Черные и белые квадраты» М. Саарела, конструктивно-пространственный праксис «Kohs Block Design Test» С. Косса.

Ориентация в пространстве включает в себя способность ориентироваться на реальной и воображаемой местности, в том числе с изменением точки отсчета. С целью диагностики этой способности нами использованы: методика О.А. Вялых, диагностика пространственного мышления и графических умений у детей М.А. Габовой, ориентировка в графической модели пространства «Лабиринты» Л.А. Венгер.

Обобщённый анализ результатов исследования показал, что 12% детей демонстрируют высокий уровень развития пространственного мышления, характеризующийся умением определять и называть пространственные направления и отношения между объектами в реальном и воображаемом 2-х и 3-х мерном пространстве; определяют и называют форму и отдельные части объекта; не имеют затруднений в расчленении объекта в реальном и мысленном аспекте и воссоздании его, в обобщении объектов по форме и местоположению, взаимному расположению; свободно выражают в словесной форме свои действия и их результат.

У 43% респондентов выявлен средний уровень развития пространственного мышления, свидетельствующий о том, что обучающиеся, отнесенные к данной категории, достаточно уверенно распознают и называют форму объектов и их составных частей; испытывают небольшие трудности в расчленении объектов на части и воссоздании их из частей; обобщают объекты по форме и местоположению, взаимному расположению: не затрудняются в оперировании объектами в 2-х мерном реальном пространстве, в 3-х мерном и воображаемых испытывают некоторые затруднения; способны выражать в словесной форме результат своих действий, но затрудняются в доказательном описании способов достижения результата.

Низкий уровень выявлен у 45% обучающихся. Этот уровень характеризуют значительные затруднения детей в определении и назывании пространственных направлений и отношений между объектами в реальном и воображаемом 2-х и 3-х мерном пространстве, особенно при смене точки отсчета; в определении и назывании объектов и их частей, в воссоздании объекта из его частей; в обобщении объектов по пространственным признакам, в словесном выражении последовательности своих действий и результата.

Заметим, что процент детей с низким уровнем развития пространственного мышления значителен, что обусловлено тем, что педагоги начальной школы не имеют возможности использовать эффективные средства для развития этого процесса, которые бы системно охватывали весь период начального обучения, в содержании программ учебных предметов начальной школы содержится незначительное количество ресурсов, позволяющих работать над этой проблемой, и потому процесс развития пространственного мышления у младших школьников происходит в известной мере самопроизвольно и не всегда достигает положительных результатов. Между тем, в современной образовательной деятельности ребенка все больше окружает мир символов, кодов, образов и моделей, в которых отражена предметная действительность, с их помощью происходит понимание реальных явлений. Важную роль в осмыслении восприятия многочисленных интерпретаций отображения предметной действительности играет сформированное у учащихся младшего школьного возраста пространственное мышление.

Таким образом, значимость выявленной нами проблемы объясняется важностью преодоления противоречия между потребностью развития пространственного мышления младших школьников и поиском концептуально новых средств решения этой проблемы. Одним из таких средств, по нашему мнению, могут являться элементы топологии, при условии их систематического включения в программы обучения математике или их изучения во внеурочной деятельности младших школьников по математике.

Топология в широком смысле — это область математики, изучающая свойства фигур (или пространств), которые сохраняются при непрерывных деформациях, таких как растяжение, сжатие или изгибание объектов.

В топологии условно выделяют пять разделов.

1. Общая топология — раздел топологии, в котором изучается понятие непрерывности в чистом виде, а также связность и компактность. Общая топология включает в себя следующие разделы: свойства топологических пространств и их отображений; операции над топологическими пространствами и их отображениями; классификация топологических пространств.

2. Алгебраическая топология — раздел математики, использующий инструменты от абстрактной алгебры, а именно: соответствие — установление связи последовательностей abelian-групп или модулей с данным математическим объектом, таких как топологическое пространство или группа; когомология — метод назначения алгебраических инвариантов к топологическому пространству; коллекторы — изучение близкого к Евклидову топологического пространства; теория узла — исследование математических узлов; комплексы — изучение топологического пространства определенного вида, построенного путем «склеивания» пунктов, линейных сегментов, треугольников.

3. Дифференциальная топология (дифференциальная геометрия и дифференциальная топология): два смежных раздела математики, которые изучают гладкие многообразия (обычно с дополнительными структурами); Основные подразделы дифференциальной геометрии и топологии: геометрия кривых — раздел дифференциальной геометрии, который занимается исследованием гладких пространственных и плоских кривых; риманова геометрия (в то числе финслерова геометрия) — раздел дифференциальной геометрии, объектом изучения которого являются римановы многообразия, а также многообразия с финслеровой метрикой; то есть выбором нормы на каждом касательном пространстве, которая гладко меняется от точки к точке; теория поверхностей — топологическое многообразие (наиболее известными примерами поверхностей являющиеся границы геометрических тел в обычном трёхмерном пространстве).

4. Вычислительная топология — раздел, находящийся на пересечении топологии, вычислительной геометрии и теории вычислительной сложности. Вычислительная топология занимается созданием эффективных алгоритмов для решения топологических проблем и применением топологических методов для решения алгоритмических проблем, возникающих в других областях науки.

5. Наглядная топология — это раздел, включающий в себя объекты общей топологии, которые можно продемонстрировать наглядно. К ним относят топологию линий: Эйлера характеристика графа, теорема Жордана, кривая Пеано; топологию поверхностей: Теорема Эйлера, поверхности, Эйлера характеристика поверхности, проблема четырех красок, раскрашивание карт на поверхностях, «Дикая сфера», узлы; гомотопии и гомотопии: накрытия, расслоения, теория Морса.

Мы полагаем, что, решая задачу повышения уровня развития пространственного мышления детей в начальной школе, возможно и целесообразно изучение некоторых элементов дифференциальной, алгебраической и наглядной топологии.

Дело в том, что согласно исследованиям Г.Д. Глейзер, Н.С. Подходовой, Н.Ф. Четверухина, И.С. Якиманской компонентами развития пространственного мышления у детей младшего школьного возраста являются:

- «восприятие, наблюдение, осмысление и запоминание пространственных объектов реального мира и их предметных моделей и изображений;
- распознавание заданных объектов среди других объектов или изображений;
- изготовление рисунков;
- измерения, глазомерные оценки величин;
- наблюдение естественных наглядных пособий и работа с учебными и наглядными пособиями (неподвижными и подвижными);
- решение задач на мыслительное воспроизведение пространственных объектов, определение их признаков, создание новых образов, на изменение положения образа, его структуры или ориентации в пространстве;
- решение задач на построение» [4, с. 57-65].

Руководствуясь принципом доступности в обучении младших школьников, мы произвели отбор некоторых объектов топологии, работая с которыми обучающиеся начальных классов будут выполнять перечисленные выше действия: лист Мебиуса; элементы теории узлов; «проблема четырех красок» («топологическая игра Гейла»), твистинг и др.

Далее мы разработали и реализовали программу внеурочной деятельности по развитию пространственного мышления обучающихся первого класса, включающую в себя 20 внеурочных занятий. Каждое занятие предусматривает различную форму организации деятельности с использованием элементов топологии. На этих занятиях дети с большим интересом исследовали лист Мебиуса; выполняли постройки по модели с элементами каркасного конструирования и выполняли конструирование по замыслу с использованием конструкторов Lego, распознавали объекты и их элементы, выполняли действия как с веревками, так и с шаром для моделирования, осваивая теорию узлов; создавали пространственные образы и оперировали ими в процессе решения практических задач, воспроизводили фигуры из шаров для моделирования на основе имеющихся образов, оперировали одним/двумя топологическими объектами, занимаясь твистингом; решали проблему «четырех красок» в ходе топологической игры Гейла и др.

Оставляя за рамками статьи описание организационных аспектов исследования, укажем, что далее мы сформировали экспериментальную группу детей, для которых данная программа была реализована, дети, не вошедшие в эту группу, образовали таким образом контрольную группу.

Для определения эффективности разработанной и реализованной программы по развитию пространственного мышления первоклассников на основе использования элементов топологии, мы провели повторное обследование уровня сформированности пространственного мышления детей. В контрольной группе высокий уровень сформированности пространственного мышления показали 13% детей, средний уровень сформированности имеют 49% детей и низкий (38%), имеется незначительный рост по сравнению с констатирующим исследованием. В экспериментальной группе высокий уровень сформированности пространственного мышления показали 17% обследуемых, 76% детей продемонстрировали средний уровень сформированности изучаемого процесса, а 7% имеют низкий уровень, что существенно выше прежних значений.

В экспериментальной группе дети лучше справлялись с заданиями на оперирование объектами в реальном и воображаемом 2-х мерном и 3-х мерном пространстве. При выполнении заданий свободно обсуждали процесс и результат действий, хотя иногда и испытывали затруднения в доказательстве суждений. Большинство детей смогли определить местоположение объектов относительно других в трехмерном и двухмерном пространстве, следовательно, у них развивается способность к пространственной ориентировке на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий и отношений. Дети научились определять формы объектов и их частей, обобщать объекты по наличию или отсутствию пространственных признаков.

У детей контрольной группы результаты исследования не значительно улучшились, дети также испытывали затруднения в заданиях на оперирование пространственными объектами в воображаемом трехмерном и двухмерном пространстве, затруднялись словесно обсуждать процесс и результат действий. Задания на обобщение объектов по наличию или отсутствию пространственных признаков так же вызывали у значительной части детей затруднения. Некоторые дети не смогли различить и назвать фигуры независимо от их пространственного расположения; обобщить, классифицировать фигуры по их существенным признакам.

Выводы. Таким образом, мы выяснили, что развитие пространственного мышления у младших школьников является актуальной проблемой современного начального образования, поскольку с его помощью формируется объемный мир ребенка. Развитое пространственное мышление является основой для достижения младшими школьниками личностных, предметных и метапредметных результатов обучения, а также для успешного изучения в дальнейшем геометрии, черчения, химии, физики, информатики и других учебных предметов основной школы.

Развитие пространственного мышления детей младшего школьного возраста является процессом, который может стимулироваться педагогическим воздействием. Эффективным средством такого воздействия служат элементы топологии, включенные в образовательную внеурочную деятельность младших школьников. Механизмом формирования пространственного мышления в данном случае выступают топологические опыты и действия, обучающихся с топологическими объектами.

Литература:

1. Каплунович, И.Я. Показатели развития пространственного мышления школьников [Текст] / И.Я. Каплунович. // Вопросы психологии. — 1981. — № 5. — С. 151-157.
2. Мацько, Н.Д. Формирование пространственных представлений учащихся 1–4 классов в процессе обучения. [Текст] / Н.Д. Мацько. — Киев, 1975. — 158 с.
3. Тамберг Ю.Г. Как научить ребенка думать [Текст] / Ю.Г. Тамберг. — Москва.: Феликс, 2007. — 445 с.
4. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И.С. Якиманская. — М.: Просвещение, 1980. — 240 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. Статья посвящена использованию культурологического подхода при изучении лирики в старших классах. Авторы предлагают для изучения цикла «Стихи о Москве» М.И. Цветаевой апробированный макет веб-сайта, имеющего вкладки методического характера и справочный материал по культурологическому, биографическому, историческому контексту стихотворений.

Ключевые слова: культурологический подход, лирика, «диалог культур», интерпретация.

Annotation. The article is devoted to the use of cultural approach in the study of lyrics in high school. The authors propose to study the cycle "Poems about Moscow" M.I. Tsvetaeva approved the layout of a website that has methodical tabs and reference material on the cultural, biographical, and historical context of the poems.

Keywords: cultural approach, lyrics, "dialogue of cultures", interpretation.

Введение. Культурологический подход – понятие в современном образовании, которое стало получать теоретическое развитие лишь недавно. Вопросам культурологического подхода при изучении гуманитарных дисциплин в школе посвящены работы Н.Б. Крыловой (2000), О.С. Тарасовой (2001), В.А. Доманского (2000), О.В. Мазуренко (2004), Н.В. Киселевой (2009), И.Я. Мурзиной (2014). Исследователи обращаются к разным смысловым аспектам: В.А. Доманский разрабатывает методическую систему изучения литературы на культурологической основе через «диалог искусств» и истолкование художественного текста посредством раскрытия его культурно-семантических знаков [1]; Л.А. Крылова исследует пути постижения ценностно-смыслового ядра народной культуры на уроках литературы как источника культуротворческой деятельности [3]; О.В. Мазуренко рассматривает особенности изучения лирики в старших классах с применением культурологического подхода в условиях национальной школы [4].

Несмотря на принципиальные отличия в понимании культурологического подхода, исследователи едины в утверждении его необходимости в литературном образовании, так как современное образование нацелено на формирование «человека культуры» – личности, которая не только понимает разность культур и эпох, но и способна выявлять их взаимосвязь, видеть «диалог культур».

Цель данного исследования – описать эффективные методы и приемы культурологического подхода к изучению лирических произведений обучающимися старших классов.

Изложение основного материала статьи. Современное образование нацелено на формирование «человека культуры» – личности, которая понимает разность культур и эпох, может их соединять; эта личность открыта к диалогу с другими людьми и нацелена на других людей. Культурологический подход в образовании является важным рычагом воспитания человека культуры.

По словам Г.К. Селевко, вся педагогическая деятельность неотделима от культурологического аспекта. Исследователь полагает, что суть педагогического общения сочетает в себе личностно-ориентированный подход в синтезе с культурологическим содержанием школьного образования. [5, с. 44].

Понятие «культурологический подход» в научном обиходе употребляется достаточно широко. Однако до сих пор наблюдается некий разрыв в понимании содержательных, сущностных характеристик данного подхода. Это объясняется многозначностью самого понятия «культура» и отсутствием общего взгляда на пути ее изучения. Исходя из этого, различают две точки зрения на природу «культурологического подхода».

Согласно Н.Б. Крыловой, культурологический подход имеет два направления:

- направление диалога культур, в котором литература и искусство позволяют понять культуру;
- аксиологическое направление, в котором культура рассматривается в контексте системы ценностей народа [3].

Предмет литературы является наиболее благоприятной областью для воспитания человека культуры. Художественные произведения не только затрагивают социальный и исторический контексты, но и позволяют глубже понять их, осознавая свою личность в контексте различных культур.

Изучение литературы в школе решает следующие образовательные задачи, которые возможно реализовать с применением культурологического подхода:

- воспитание культуры понимания «чужой» позиции, а также уважительного отношения к ценностям других людей, к культуре других эпох и народов;
- развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции;
- формирование отношения к литературе как к одной из основных культурных ценностей народа [7, с. 9-10].

В учебниках по литературе 10-11 классов (под редакцией Р.Н. Бунеева; В.П. Журавлева; И.Н. Сухих) реализуется оба направления: творчество поэтов и писателей рассматривается в контексте истории, философии и культуры, что представлено в справочных материалах к разделам. Вопросы направлены на осмысление нравственного потенциала культуры и искусства. Так, например, в учебнике под редакцией В.П. Журавлева в конце изучения творчества Есенина предлагается вопрос: «В отличие от Маяковского, Есенин отвергал насаждаемый большевиками классовый подход к явлениям культуры и искусства. Почему?» [2, с. 269].

В.А. Доманский предлагает изучение литературы как знакомство с основными этапами духовного развития человечества посредством обращения в каждом классе к определенному типу культуры, начиная с фольклорно-патриархального типа (славянская мифология, жанры фольклора, в том числе сказки) в 5 классе и заканчивая культурой XX в. и ее диалогом с предыдущими культурами в 11 классе [1]. Исследователь считает, что текст дает «многогранность ракурсов», благодаря чему читатель стоит «на перекрестке» форм диалога, а, следовательно, и бытия. Вобрав бытийный смысл культуры, каждое художественное произведение раскрывает свой смысл на грани культур, как общение, диалог личностей.

Произведение культуры существует одновременно в пространстве нескольких культур, включая два времени, понятия которых также вводит В.А. Доманский: «время малое» – то есть время, в ходе которого совершаются события в произведении; и «время большое» – диахронное «время всегда». К «большому времени» стремится «малое время», и тогда произведение становится частью культуры [1].

В культурологии и методике преподавания литературы жизнь художественного произведения в «большом времени» рассматривается как «биография», которая дописывается с каждым новым веком. В.А. Доманский выделяет этапы становления художественного произведения в культуре: «предыстория», «время рождения», «постистория», «современное звучание» [1].

Исследователь выделяет приемы, которые позволяют реализовать культурологический подход в образовательном процессе:

- Первая фаза: первичная рецепция текста. Вопросно-ответная форма, которая позволяет выявить первичные впечатления обучающегося о тексте.

- Вторая фаза: актуализация впечатлений и организация диалога. Интервью, экспресс-вопросы, чтение-комментирование, творческий пересказ, выразительное чтение фрагментов – всё, что позволит погрузиться в текст и понять мысли и чувства персонажей.

- Третья фаза: противоречие между знанием и незнанием обучающегося медленно восходит к знаниям о культуре; происходит переход из пространства диалога в пространство культуры. Это вторичное погружение в текст возможно благодаря проблемному диалогу.

Интерпретация лирического произведения всегда сложный процесс, так как важно понять состояние лирического героя, обозначенное часто в пейзажных зарисовках, деталях, но труднее всего приходится школьникам осмысливать произведения, отсылающие к культурному контексту других эпох или реалий городов, в которых обучающиеся не были. Такими произведениями являются стихотворения М. Цветаевой из цикла «Стихи о Москве». В.Г. Маранцман в методических рекомендациях при изучении лирики Серебряного века предлагал самостоятельное творческое задание для обучающихся – экскурсию по Москве Марины Цветаевой.

Мы предлагаем два урока по теме «Москва М. Цветаевой», на которых основной формой работы будет групповая. Каждой группе дается стихотворение из цикла. Далее обучающиеся самостоятельно работают по данному им стихотворению. Их задача – дать полный анализ стихотворения с учетом их социокультурной и мифопоэтической основы. Один урок отводится на подготовку, на нем обучающиеся должны подготовить презентацию и доклад по стихотворению.

Обучающиеся работают с опорой на разработанный учителем сайт, на котором располагается вся необходимая информация. Есть пять основных вкладок со стихотворениями (по количеству групп), которые соответствуют данным группам стихотворениям; в каждой из этих вкладок есть вся необходимая для работы с текстом теоретическая информация: биографическая справка; фото и информация об архитектурных памятниках, упоминаемых в стихотворении, культурологический комментарий. Методическая вкладка содержит вопросы к тексту стихотворения, которые могут быть дополнены обучающимися в ходе анализа.

Открыв вкладку с информацией о Москве, обучающиеся могут увидеть фото сооружений и узнать об архитектурных памятниках и географических объектах, которые упоминаются в их стихотворениях:

1. Справка о г. Москве. Впервые Москва упоминается в летописях еще в 1147 году – это древний город, один из крупнейших в России. В 1565 году Москва стала центром России и оставалась им вплоть до 1712 года, когда столица была перенесена в Санкт-Петербург Петром I. В 1918 году право столицы было возвращено окончательно.

2. Московское Семихолмие. Так называются участки Москвы – возвышенности или холмы, на которых она была построена. Это условное название, хотя, например, в энциклопедии «Москва» перечислены все эти семь холмов, хотя точность недостоверна из-за смены ландшафта с прошедшими веками.

3. Иверская часовня. Часовня, стоящая на Красной площади. В ней же есть Иверская икона Божьей матери, к которой посетители отдавали дань уважения, а мужчины снимали головные уборы. Часовня маленькая, с красной отделкой.

4. Благовещенский собор, Спасские ворота, Иверская часовня, Кремль, церковь Благовещения. Эти пять объектов, предположительно, входят в «пятисоборный круг» Цветаевой.

5. Церковь Константина и Елены. Церковь существовала в Кремле и была уничтожена в 1928 году. Икона «Нечаянная радость» содержалась в этой церкви, но перед уничтожением была перенесена в другой храм.

6. Кремль, Красная площадь и кремлевские башни. В Кремле есть двадцать башен, которые отчетливо видны с высоты. Они построены в разные временные периоды и несли, в основном, оборонительное значение. Кремль находится на Соборной площади, рядом – Красная площадь.

Поскольку сайт – это онлайн технология, обучающиеся могут пользоваться также своими мобильными устройствами.

Рассмотрим вкладки со стихотворениями подробнее на примере двух текстов «Облака вокруг, купола вокруг» и «Из рук моих нерукотворный град».

Группе, которая работает над стихотворением «Облака вокруг, купола вокруг», предлагается план, в котором обозначены этапы анализа стихотворения:

1. Какие места в Москве упоминаются в этом стихотворении? Подберите в презентацию фото географических объектов, которые упоминаются в стихотворении.

2. Кому адресовано это стихотворение?

3. Какой предстаёт Москва в данном произведении? Какие художественные средства выразительности использует Цветаева для ее описания? Божественный это город или земной?

4. Как реализована тема отцов и детей в стихотворении?

План анализа стихотворения «Из рук моих нерукотворный град»:

1. Какие архитектурные объекты упоминаются в стихотворении? Выделите все метафоры, художественные описания и эпитеты, касающиеся объектов культурного наследия, упомянутых в стихотворении.

2. Кому адресовано стихотворение?

3. Какой М. Цветаева описывает Москву? Каково отношение лирической героини к Москве? Какие христианские мотивы есть в произведении?

Для анализа этого стихотворения также необходимо обратиться:

1) К биографии М. Цветаевой, на которую будет дана ссылка. Также к анализу прилагается текст:

В 1915 году М. Цветаева знакомится с Мандельштамом, а в 1916 в Петербурге они общаются более близко. Считается, что десять стихотворений М. Цветаевой о Москве посвящены именно О. Мандельштаму. В ответ он написал ей три стихотворения, в которых «дарил» поэтессе Петербург.

2) Ссылка на вкладку с географическими объектами. Они даны в том порядке, в котором встречаются в анализируемом стихотворении.

«Сорок сороков церквей» – неоднократно упоминаются в стихотворениях Цветаевой и звучат в этом произведении снова. Она подчеркивает, что Москва – православный город. Далее она упоминает Спасские ворота. Они служили парадным въездом во двор резиденции царя. Поскольку царь – это помазанник бога, то перед этими воротами «шапка православного снята». Следом за воротами упоминается «звездная часовня» – так называют Иверскую часовню, поскольку ее ход оформлен белым цветом с маленькими звездами – ее лирическая героиня называет «приютом от зол». Пятисоборный круг вызывает некоторые споры у исследователей, но туда принято включать: Благовещенский собор, Спасские ворота, Иверская часовня, Кремль, церковь Благовещения. Пятисоборный круг лирическая героиня называет «несравненным», то есть делает акцент на то, что в мире нет подобного ему.

«Нечаянная радости в саду» – речь об иконе в маленькой церкви Константина и Елены, которая располагалась в Кремлевском саду до уничтожения церкви большевиками. Возможно, когда Цветаева писала строки «с багряных облаков уронит Богородица покров», она подразумевала Иверскую часовню, поскольку там находится икона Божьей Матери. Внутри у часовни красно-золотое убранство, что и может являться этими «багряными» облаками.

В 1916 году М. Цветаева посещает Петербург, где близко общается с Осипом Мандельштамом. Принято считать, что стихотворения из «Стихов о Москве» посвящены ему. В частности, это стихотворение, где она дарит Москву, как бы окидывая ее взглядом, также обращено к О. Мандельштаму – ее «странному другу». В ответ Мандельштам писал ей стихотворения, в которых дарил Петербург.

Эпитет «нерукотворный» говорит о божественном, сверхъестественном начале града. В последних строчках: «И на тебя с багряных облаков уронит Богородица покров», – речь идет о празднике Покрова Пресвятой Богородицы. История его связана с событием которое произошло в 910 году в Константинополе: Богородица защитила народ Константинополя от сарацин. Таким образом, Москва – это город, находящийся под защитой божественных сил, и лирическая героиня обещает защиту и адресату стихотворения.

В цикле «Стихи о Москве» образ Москвы соотнесен с образом лирической героини: она видит себя в неразрывной связи с городом. Москва предстает как центр христианской культуры, «нерукотворный», то есть божественный град. Поскольку в стихотворениях много упоминаний памятников архитектуры, создающих неповторимый облик столицы, их изучение должно сопровождаться культурологическим комментарием, тем более при изучении в школах провинции, отдаленных от Москвы.

Выводы. Итак, мы рассмотрели методические рекомендации к изучению «Цикла о Москве» М. Цветаевой. При изучении этих стихотворений мы предлагаем опираться на культурологический подход, поскольку наибольшее значение в данном цикле имеет образ Москвы. Особенно это важно понимать при изучении цикла в малых городах России, которые отдалены от столицы. Многие обучающиеся не видели Москву, поэтому имеют смутное представление о ней, как о городе. Важно показать именно Москву в представлении М. Цветаевой, сопроводить урок необходимым материалом в виде изображений, попытаться погрузить обучающихся в работу. Таким образом культурологический подход в изучении будет реализован наиболее полно, а специфика творчества М. Цветаевой будет понята обучающимися.

Для целостной интерпретации стихотворений о Москве М. Цветаевой необходимо обратить внимание на исторические события, библейский контекст, биографию Цветаевой; исторические, архитектурные, бытовые особенности Москвы. На разработанном нами сайте в помощь обучающимся дана вся необходимая теоретическая информация, а также фотоматериалы. На втором уроке обучающиеся представляют результаты анализа своего стихотворения, подкрепленные презентацией.

Сайт создан для работы в классе, но его можно использовать также для домашней работы или проектной деятельности, и в этом случае стоит добавить вкладку с обратной связью, чтобы учитель мог получать вопросы от обучающихся на форуме.

Литература:

1. Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. М.: Флинта, 2015. – 480 с. URL: <https://knigogid.ru/books/790012-literatura-i-kultura/toread/page-7> (дата обращения: 15.07.2019)
2. Журавлев, В.П. Русский язык и литература, 11 кл. // учеб. для общеобразовательных организаций: в 2-х частях / В.П. Журавлев. – Москва: Просвещение, 2015. – Ч. 1. – 415 с.
3. Крылова Н.Б. Культурологическое образование. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Мурзина И.Я. Культурологическое образование сегодня: необходимо или достаточно // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16602>. (дата обращения: 15.07.2019)
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 2005. – Т. 2. – 556 с.
6. Цветаева М. Стихи о Москве: Поэтический портал Оллам, 2018. URL: <https://ollam.ru/classic/rus/cvetaeva-marina/stihi-o-moskve> (дата обращения: 10.07.2019)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645.

УДК 373

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена использованию технологии учебного диалога при изучении трилогии «Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви» А.П. Чехова в 10 классе. Форма урока-диалога, предлагаемого авторами статьи позволяет эффективно организовать интерпретационную деятельность обучающихся.

Ключевые слова: учебный диалог, интерпретация, интерпретационная деятельность, урок литературы.

Annotation. The article is devoted to the use of educational dialogue technology in the study of the trilogy "Man in a Case", "Gooseberry", "On Love" A.P. Chekhov in 10th grade. The form of the lesson-dialogue proposed by the authors of the article allows you to effectively organize the interpretative activities of students.

Keywords: educational dialogue, interpretation, interpretative activity, literature lesson.

Введение. Диалог сопровождает весь процесс обучения, является основой для развития мышления обучающегося, важной частью познания.

Определяя учебный диалог в педагогической науке, в большинстве случаев имеют ввиду диалог обучающихся между собой и диалог между обучающимся и учителем. По отношению к уроку литературы учебный диалог рассматривается и как диалог между учеником и произведением, на что указывают С.П. Лавлинский, Е.Р. Ядровская и др. О применении учебного диалога на уроках литературы говорится в работах Е.Е. Семенова, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Савенковой, С.Ю. Курганова, Н.В. Зайцевой, Н.В. Лукьянчиковой и др.

Творчество А.П. Чехова изучается в школе в каждом классе, рассматривается с различных аспектов. Поскольку авторская позиция в произведениях писателя, как правило, скрыта, выражается в элементах поэтики текста, технология учебного диалога является наиболее эффективной для интерпретации произведений А.П. Чехова на уроках литературы. Этим и обусловлена актуальность исследования.

Цель данного исследования – охарактеризовать роль учебного диалога в интерпретационной деятельности обучающихся при изучении рассказов А.П. Чехова в старших классах.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает внедрение современных образовательных технологий, способствующих развитию личности обучающихся. На уроках, где применяется технология учебного диалога, обучающиеся чаще говорят, больше думают, активнее формируется их мышление, происходит развитие речи. Урок построенный на принципах учебного диалога, как отмечает Л.С. Фролова, дает возможность выразить обучающемуся свое мнение и быть услышанным сверстниками, а также услышать других и услышать самого себя [7, с. 17].

Рассматривая учебный диалог, Е.А. Зайцева указывает на то, что это речевое взаимодействие в формате «ученик-ученик» и «учитель- ученик», но оно может перерасти в групповую форму работы или в дискуссионную при постановке и решении учебных задач [2, с. 11]. В.В. Савенкова отмечает нацеленность на общий результат через обсуждение спорных вопросов, а также существенную роль учебного диалога в формировании умения оценки чужого мнения [6].

Н.Ф. Виноградова, И.В. Абакумова и Е.Г. Белоцерковская утверждают, что диалог в обучении – это не просто беседа, а способ работы с учебным материалом. По определению Е.Г. Белоцерковской диалог – это «обмен информацией между участниками процесса обучения, образовательная технология, совместный поисковый труд, способ работы с содержанием учебного материала» [1, с. 244].

В.Г. Маранцман отмечал: «Постижение искусства — процесс по многим параметрам столь же сложный, как творчество. Образованность не спасает ни читателя-школьника, ни филолога от художественной глухоты, и потому необходимы специальные усилия в процессе обучения, призванные сформировать основы общения с художественным текстом» [5, с. 84]. Когда обучающийся проживает и обдумывает события произведения, соотносит, осмысливает и истолковывает разные элементы художественного текста, он соединяет текст жизни и произведение искусства. В ходе этого диалога появляются новые идеи и образы, но это происходит только, если услышан голос писателя. В сознании читателей происходит оживление литературного произведения и этот процесс приводит к тому, что у каждого создается своя версия прочтения текста, и она не всегда может совпадать с истинным смыслом произведения. Таким образом, во время чтения необходимо сопряжение внутреннего и внешнего диалогов.

Рассматривая учебный диалог как диалог не только учителя с учениками, но еще и как диалог с произведением, С.Ю. Курганов дает широкое понимание учебного диалога, обращая внимание на то, что, «участвуя в учебном диалоге, учащиеся вступают в диалог различных культурных миров, в диалог с автором, в диалог с одноклассниками-собеседниками и в диалог с самим собой» [3, с. 95].

Учебный диалог является неотъемлемой частью интерпретационной деятельности, под которой Е.Р. Ядровская подразумевает «механизм становления, движения и развития диалогических отношений читателя-школьника с художественным произведением, миром и самим собой, который представляет собой органичный природе искусства слова, обучения и бытия ценностно-смысловой процесс диалогового взаимодействия мира текста и литературного и жизненного опыта учащегося, результатом которого является творческая работа» [9, с. 169]. Иными словами, это деятельность, которая направлена на формирование способностей к самостоятельному пониманию смысла художественного произведения, через взаимодействие произведения и жизненного опыта.

Особенности технологии учебного диалога на уроках литературы представлены в монографии Лавлинского С.П. «Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход» [4]. С точки зрения исследователя, учебный диалог – «герменевтический (т.е. «понимающий») способ общения-обучения на уроке литературы, адекватно отражающий, с одной стороны, эстетическое единство литературного произведения, с другой, – многообразие соотносящихся между собой и взаимодополняющих

позиций читателей-школьников, исследовательская и эстетическая деятельность которых в конечном итоге направлена на понимание ценностных кругозоров героя, автора и читателей-собеседников» [4, с. 45]. Методист считает, что учебный диалог является единственной заменой традиционного монологизма на уроках.

С.П. Лавлинский выделил этапы урока-диалога:

1. Этап предпонимания, или первоначального самоопределения читателей;
2. Этап анализа текста, или этап познания «чужого» языка автора;
3. «Этап интерпретации смысла произведения как целостного художественного высказывания, или этап решения проблем герменевтического круга» [4, с. 116].

На этапе предпонимания предполагается, что читатель знакомится с текстом и у него возникают первоначальные впечатления от прочитанного, данный этап позволяет приступить к анализу произведения.

На втором этапе, этапе анализа произведения, учитель вместе с обучающимися пытается определить смысл произведения, определить проблемы, поднимаемые автором, выявить идею. Обучающиеся вместе с учителем ищут ответы на возникшие у них вопросы, ответы находят благодаря диалогу с произведением.

На этапе интерпретации произведения происходит соединение предпонимания и анализа. Данный этап предполагает соединение читательского восприятия текста с позицией автора, с элементами, проанализированными на втором этапе. Обучающиеся на этапе интерпретации пытаются понять и объяснить смысл произведения, сообщить, что хотел сказать автор своим произведением.

Читатели-подростки после прочтения произведения могут испытывать желание поделиться впечатлениями, обсудить прочитанное и как раз учебный диалог на уроке литературы предоставляет им такую возможность, создает условия для того, чтобы обучающиеся могли поделиться своими мыслями, суждениями. Благодаря этим условиям в сознании обучающихся возникает установка на понимание произведения, на его интерпретацию.

В УМК под редакцией В.Я. Коровиной творчество А.П. Чехова изучается с пятого по десятый класс. В отличие от обучающихся средних классов, внимание которых сосредоточено на изучении отдельных произведений литературы, для обучающихся 9-11 классов характерно стремление к целостному представлению изучаемого явления, определение его места в целостной картине окружающей действительности. Исходя из этого предлагается трилогия А.П. Чехова «Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви». На наш взгляд, изучение рассказов должно быть построено таким образом, чтобы обучающиеся соотнесли разные элементы поэтики: проблематику художественные образы, композицию сюжета, художественные детали. Технология учебного диалога и групповая форма работы позволяет такой большой объем информации вместить в два урока. На первом уроке интерпретируем рассказ «О любви», на втором, обобщающем уроке, сопоставляем три рассказа: «Человек в футляре», «Крыжовник» и «О любви». Первый урок начинаем с разделения класса на четыре группы. Обучающимся предлагается в группах составить свои ассоциации к слову «счастье» в виде кластера, затем соотнести их с рассказом «О любви»: счастье – любовь, семья. Этот этап можно обозначить, исходя из концепции С.П. Лавлинского, этапом предпонимания.

Каждой группе дается отрывок, к которому нужно составить минимум три вопроса.

На этапе анализа группам предлагается составить вопросы к предлагаемым отрывкам:

1. От начала рассказа до слов: «...я охотно знакомился».

Предполагаемые вопросы обучающихся: Зачем нужна история о Пелагее и Никаноре? А если бы не было дождя, Алехин рассказал бы свою историю? Почему Алехин живет одиноко? Почему Алехин не женился ни на ком еще до встречи с Анной Алексеевной? Почему Алехин закончив университет, живет в имении? Почему Алехин работает с отвращением? Зачем Алехину приносили кофе с ликерами и зачем он читал «Вестник Европы», ложился спать?

2. Со слов: «И из всех знакомств...» до слов: «...точно мальчик».

Предполагаемые вопросы обучающихся: Зачем Алехин поехал вместе с Лугановичами на их дачу и остался у них пить чай ночью? Для чего Лугановичам надо было приближать к своей семье Алехина? Понимал ли Луганович, что Алехин и Анна Алексеевна любят друг друга? Почему Алехин не перестал приезжать у Лугановичам, если чувствовал себя там, как мальчик?

3. Со слов: «Есть пословица...» до слов: «...едва ли найдется такая девушка».

Предполагаемые вопросы обучающихся: Любила ли Анна Алексеевна своего мужа? Почему Алехин не сказал Анне Алексеевне о своей любви? Если бы Алехин не задавал бы себе вопросы, а «отбил» у мужа Анну Алексеевну, он был бы с ней счастлив? Хотела ли Анна Алексеевна уйти от своего мужа и выйти замуж за Алехина?

4. Со слов: «Я был несчастлив...» до слов: «...если бы мы разлюбили друг друга».

Предполагаемые вопросы обучающихся: Почему Анна Алексеевна стала думать, что её жизнь испорчена? Почему после признания Алехин и Анна Алексеевна не уехали вместе? О чем плакал Алехин в конце рассказа? Почему Алехин не вышел на балкон вместе с гостями?

После завершения данного вида работы меняется состав каждой группы: по одному представителю идут в разные группы. В итоге должны получиться такое же количество групп, но в них должны оказаться представители разных групп. Этот вид работы похож на прием «ажурной пилы», разработанный профессором Э. Аронсоном в 1978 году.

Каждой новой группе нужно составить логическую связь в вопросах, убрать лишние, чтобы благодаря смысловой цепочке, прийти к пониманию смысла произведения. Нужно определить самый важный вопрос, последний вопрос, раскрывающий суть всего произведения. Последними вопросами, связанными с концепцией произведения, могут быть: О чем плакал Алехин в конце рассказа? Почему выглядит солнце в конце повествования?

В результате обсуждения, обучающиеся приходят к выводу, что жизнь дала Алехину все возможности для достижения счастья: он получил хорошее образование, у него была хорошая работа, он встретил женщину, которую полюбил, и она полюбила его, рациональные рассуждения о чувствах, страх что-либо менять, лишают его возможности быть счастливым.

На втором уроке возвращаемся к кластеру со словом «счастье». Для Алехина счастье – это любовь, семья. Задаем вопрос: что является счастьем для героев двух других рассказов. Предлагаем проследить эволюцию героев. Задание позволяет увидеть, что герои меняются, причем это изменение обозначено как во внешнем виде (налицо следы старения), так и в изменении образа жизни, в замыкании от внешнего мира.

Предлагаем вопрос: есть ли у героев рассказов в жизни то, что необходимо для того, чтобы быть счастливыми? Предполагаемый ответ обучающихся: у Беликова было все: работа, деньги, возможность общаться с великой культурой (учитель греческого языка), была возможность жениться на хорошей девушке, которая ему нравилась, была возможность дружеского общения. Николай Иванович получил образование, имел хорошую работу, был обеспечен материально. Алехин получил хорошее образование, имел в городе хорошую работу, был обеспечен, была возможность быть с любимой женщиной.

Предлагаем обучающимся сравнительную таблицу, в которой не указаны названия рассказов, они должны быть восстановлены детьми в ходе работы. Задание также заключается в том, что обучающиеся должны придумать вопросы по этой таблице и ответить на них. Предполагаемые вопросы: какое время суток преобладает? Почему выглянуло солнце? Почему только в одном рассказе есть день? Почти всегда ночь. Почему сначала не мог уснуть Иван, а потом Буркин? Какую роль играет пейзаж в рассказах?

В результате работы обучающиеся должны прийти к выводу о том, что пейзаж, указание и описание пространства, погодные условия, указание времени суток играют важную смысловую роль в рассказах. В описании пейзажа акцентируется внимание на то, что это загородный пейзаж, и важно сопоставление города и деревни, как свободной и несвободной жизни. Только один рассказ «О любви» заканчивается указанием на то, что время суток – день, остальные истории герои заканчивают рассказывать ночью, и важной деталью является то, что герои не могут уснуть, то есть испытывают душевные переживания. В рассказе же «О любви» два сквозных героя трех рассказов Буркин и Иван Иванович выходят на балкон и любоваются на пейзаж после дождя, причем указывается, что выглянуло солнце. И эта пейзажная деталь связана с душевным прозрением рассказчиков, которые любовались красотой вокруг и жалеют Алехина, погрузившегося в работу и закрывшего для себя путь к душевной гармонии и счастью.

Обучающимся предлагаются вопросы: как жизнь человека превращается в «футлярную»? Кто в этом виноват? Может ли человек изменить свою жизнь?

Предполагаемые ответы обучающихся: с точки зрения А. П. Чехова жизнь человека – это сложный путь, который всегда предполагает ситуацию выбора, но выбор есть всегда, правильный или не правильный – никто не знает, человеку свойственно ошибаться. Избегать возможности выбора – это значит отказаться от самой жизни, разной в её проявлениях. Закончить урок можно, предложив обучающимся поразмышлять над вопросами: какие социальные роли могли бы быть у героев в наши дни? Что хотел сказать А.П. Чехов современному человеку?

Выводы. Таким образом, технология учебного диалога позволяет решить на уроке несколько задач. Во-первых, она эффективна при интерпретации произведений А. П. Чехова, так как обращение обучающихся к деталям при повторном прочтении текста позволяет найти незамеченные точки понимания смысла. Во-вторых, составление вопросов формирует логическое и критическое мышление обучающихся. В-третьих, учебный диалог способствует развитию коммуникативных способностей участников образовательного процесса.

Литература:

1. Белоцерковская Е.Г. Учебный диалог как условие развития креативного мышления младшего школьника // Актуальные проблемы развития образования в период детства. Екатеринбург, 2017. – С. 244-249
2. Зайцева Е.А. Учебный диалог на уроках русского языка как средство развития социального интеллекта младших школьников: автореф. дис. канд. педагогич. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2015. – 22 с.
3. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 2002. – 128 с.
4. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М.: ИНФРА-М, 2003. – 387 с.
5. Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91-98.
6. Савенкова В.В. Учебный диалог как средство межличностного взаимодействия // VI Международный студенческий научный форум. – 2014 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/761/1338> (Дата обращения: 12.05.2019).
7. Фролова Л.С. Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. педагог. наук: 13.00.02. Ярославль, 2009. – 24 с.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем [Электронный ресурс]: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М.: Наука, 1974 – 1982. Т. 10. [Рассказы, повести]
9. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): монография. СПб.: ООО «Книжный Дом, 2012. — 184 с.

УДК: 378.146

доцент Иевлева Галина Владимировна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук Суслова Юлия Викторовна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ВЕРТОЛЕТЧИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются виды моделей, эффективно использующиеся при обучении будущих вертолетчиков основам английского языка радиосвязи. Анализируются дидактические возможности моделей маршрута полета вертолета, приводятся примеры заданий с их использованием.

Ключевые слова: профессионально – коммуникативная компетенция, авиационный английский язык, ведение радиосвязи, моделирование.

Annotation. The paper deals with types of models that are effectively used in teaching future helicopter pilots the basics of radiotelephony communication. The paper focuses on the didactic possibilities of different types of models. Several examples of tasks with helicopter flight route models are described.

Keywords: professional communicative competence, Aviation English, radiotelephony communication, modelling.

Введение. Обучение английскому языку будущих вертолётчиков предполагает формирование необходимого уровня профессионально – коммуникативной компетенции для применения языка в авиационной сфере. Авиационный английский язык имеет подсистему - язык радиосвязи, основы которого курсанты филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани изучают на старших курсах [5]. Добиться высокого уровня формирования профессионально – коммуникативной компетенции у обучающихся не просто даже в условиях внедрения в учебный процесс ресурсов информационно – образовательной среды. На первый план выходят приемы обучения, ориентирующие на овладение необходимыми знаниями, навыками и умениями в ходе активной практической и мыслительной деятельности. В последние годы в педагогических исследованиях среди новых наиболее эффективных технологий, способствующих решению задач организации учебного профессионально ориентированного общения, выделяется моделирование.

Изложение основного материала статьи. Считается, что моделирование в процессе обучения влияет на формирование умений и навыков творческого и интеллектуального развития человека, а также может изменять его мотивацию, помочь приобрести инновационный практический опыт по решению творческих проблем [3, с. 3]. Учебная деятельность, основанная на моделировании в процессе игры, предполагает усвоение алгоритма действий, способствующего формированию осознанной цели учения и рациональной организации учебных действий (Л.С. Выготский, А.А. Вербицкий, Л.М. Фридман и др.).

Алгоритм обучения в условиях моделирования в нашем вузе включает в себя подготовительный или проектировочный этап, затем этап собственно моделирования, например, визуальной модели маршрута полета, для которой определяются разные варианты условий деятельности участников. Этап игры может быть разной продолжительности в зависимости от цели и речевой ситуации. На заключительном этапе анализируется ход игры, выявляются все плюсы и минусы, при необходимости вносятся изменения в визуальную модель-опору. Основным атрибутом игрового моделирования - имитация того или иного вида деятельности. В условиях нашего вуза это - ведение радиосвязи на английском языке. Роли летчика и авиадиспетчера в конкретной речевой ситуации радиопереговоров во время полета определяют содержание и характер взаимодействия участников игры, а также виды и содержание условно-речевых ролевых упражнений.

Преподавателями кафедры иностранных языков нашего филиала накоплен положительный опыт использования различных видов моделей.

1. *Предметная модель* (учебные кабины вертолётов Ми-8, Ми-24, размещенные в специализированной аудитории): с пульта «авиадиспетчера» преподаватель выбирает ситуацию особого случая в полете (к примеру, «отказ левого двигателя»). Курсант в роли летчика должен мгновенно сориентироваться, передать сигнал бедствия и доложить «диспетчеру» о ситуации по установленной форме. Параллельно с ведением переговоров с диспетчером лётчик выполняет действия согласно инструкции экипажу.

2. *Статичная графическая модель*, которая удобна для обучения управляемому общению в штатной ситуации полета на начальном этапе. Ее можно рисовать на классной или интерактивной доске, придумывать и размещать на этой схеме параметры полета, отрабатывать использование фразеологии радиосвязи в опоре на элементы модели, пробовать вести переговоры. Такая модель служит для создания речевой ситуации и обеспечения логических и языковых опор, используется как для парной, так и групповой работы. При использовании данного вида модели у обучающихся будет достаточно времени, чтобы продумать и проанализировать свой ответ, вся необходимая информация будет представлена на слайде.

В психологии известно, что на развитие мотивов учения существенно влияет характер самой учебной деятельности: необходимо, чтобы эта деятельность заинтересовала обучающегося, отвечала возрастным и профессиональным интересам [1]. Учебная деятельность приобретает творческий характер, если у обучающихся есть возможность *самим*, например, изменить модель, усложнить ролевое взаимодействие по мере изучения и закрепления учебного материала, когда с модели исчезает часть информации (частоты, позывные, координаты и т.д.), а «на связь с диспетчером» выходит не один, а два или три «летчика».

3. *Вербально-графическая модель (ВГМ)* является полифункциональным средством наглядности, позволяющим эффективно формировать навыки говорения и аудирования в курсе обучения английскому языку радиосвязи [4]. Мысль Л.С. Выготского о том, что человек совершенствует работу интеллекта главным образом за счет особых технических «вспомогательных средств» мышления и поведения, находит подтверждение в работах современных психологов [2]. Вербально-графическую модель маршрута полета

воздушного судна в качестве опоры речевого высказывания мы относим именно к таким техническим средствам. Соотношение графики и вербальных элементов в модели может быть различным. Так, при использовании ВГМ в качестве логической опоры построения монологического сообщения об аварийной ситуации на борту преобладают вербальные элементы. При речевой ситуации определения местоположения воздушного судна в ходе переговоров летчика с диспетчером преобладают графические символы рельефа местности как важные визуальные опоры для определения правильного маршрута.

В рамках использования ресурсов информационно-образовательной среды преподаватели кафедры иностранных языков обратились к созданию *компьютерной анимированной модели маршрута вертолета*, которая предоставляет уникальные возможности для создания учебной ситуации профессионального общения.

Компьютерное моделирование объектов, процессов, явлений осуществляется средствами специальных компьютерных программ: графических и анимационных редакторов. Важно, что из базовой компьютерной модели легко сделать другие модели, заменив аэропорт вылета или прилета, цифровые данные параметров полета, изменив метеорологические данные в пункте назначения и т.д. К базовой модели начитывается полный текст радиопереговоров и текст фраз диспетчера в соответствии с установленным временным режимом движения вертолета.

Модели разработаны по этапам полета: запуск и выруливание, взлет, полет по маршруту, вход в круг полетов и посадка, заруливание на стоянку.

По сути, это мини-тренажер, с помощью которого можно:

1) активизировать фразеологию радиообмена, используемую на определенном этапе полета, наиболее актуальные коммуникативные модели речи летчика с учетом возможных вариантов, например, для подтверждения указаний диспетчера:

a) Controller: APG, descend to FL 020.

Pilot: Descend to FL 020, APG.

b) Approach: APG, maintain FL 020, report passing P.

Pilot: Maintain(ing) FL 020, (will) report passing P. APG. ...*(later)*...

Approach, APG, passing P at 13 20. APG.

2) отработать ведение переговоров с «диспетчером» на одном отрезке маршрута, например, от взлета до пункта Winton в соответствии с конкретным планом полета, речевой задачей учебного задания, с использованием стандартной фразеологии радиообмена;

3) прослушать отрывок из радиопереговоров с опорой на модель маршрута, по которому движется вертолет, и выполнить задание, позволяющее понять и усвоить предметный план радиопереговоров. Например:

a) Listen to the “pilot - controller” communication and complete the chart:

AG700 Destination	Helicopter Heading	Approach Frequency	New Altitude	ETA Bremen

b) Listen to the “pilot - controller” communication and say,

- what type of landing the crew requests;

- at what distance and altitude the helicopter crew changed to Tower.

Звучащий диалог, являющийся базовым речевым образцом, в сочетании с моделью можно использовать для отработки произношения и интонационно-скоростного режима ведения переговоров.

4) После парной работы по модели диалог «летчик - диспетчер» разыгрывается перед всей группой. В ролевых заданиях на творческую репродукцию обучающихся меняют позывные, время прохода контрольного пункта, частоту для перехода на связь с другим диспетчером и т.д., что является предметом контроля навыков аудирования других обучающихся.

5) Модель может быть «тренировочной базой» или основой сюжета настоящей ролевой игры разной продолжительности и сложности для ее участников. В этом случае модель демонстрируется без звукового сопровождения или звучат фразы только диспетчера.

Сложность задания в первую очередь зависит от количества вербальных данных на схеме маршрута, во вторую очередь - от возможности введения в игру на каком-то этапе «дополнительных участников»: например, неожиданно для летчика звучит предупреждение о встречном воздушном судне или "диспетчер" перенаправляет "летчика" на запасной аэродром ввиду сложной метеорологической обстановки на аэродроме назначения.

Визуализация ситуации дает обучающимся наглядное представление о сложившейся обстановке и помогает принять грамотное решение. Компьютерная анимированная модель маршрута вертолета выполнена в двойном временном режиме. В первом случае запись фраз конкретного образца ведется с паузами, вдвое большими, чем во втором случае. Надо отметить, что в определенное время «полета вертолета» сохраняется молчание. Слабоуспевающим обучающимся это помогает справиться с ведением радиообмена в соответствии с движением вертолета по маршруту.

Система обучения предполагает использование комплекта анимационных моделей полета, который может видоизменяться и усложняться. Следующий уровень – это на основе уже отработанных действий "летчика" в штатных ситуациях переход к ведению радиообмена в особых случаях полета. Изображение становится подвижным, вводится ограничение по времени на размышление, скорость принятия решения возрастает. Например, ответить диспетчеру необходимо, пока вертолет выполняет маневр (отворот/разворот), в противном случае на экране демонстрируется последствие бездействия или неправильного действия «летчика» (столкновение вертолета с другим воздушным судном и т.д.).

После апробации комплекта компьютерных анимированных моделей по курсу радиообмена на английском языке в учебных группах старших курсов и в группе обучающихся по дополнительной образовательной программе для получения квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» было проведено анкетирование по вопросам эффективности использования разработанного материала.

Респонденты в качестве основных достоинств отметили, что такие модели:

- 1) помогают лучше и быстрее запомнить фразеологию, ключевые глаголы радиообмена в ходе комментирования перемещения вертолета;
- 2) облегчают запоминание последовательности докладов диспетчеру ввиду некоторого расхождения в ведении радиообмена на русском языке в учебном полете и на английском языке;
- 3) позволяют при минимальной подготовке по карточке речевого задания выступать в роли летчика благодаря наличию на схеме основных цифровых данных (частоты, эшелоны, разделение зон ответственности диспетчерских служб);
- 4) помогают уверенно себя чувствовать при ведении радиообмена, начиная с «медленного» временного режима движения вертолета по маршруту.

Респонденты отметили, что помимо выполнения основных функций ряд ролевых заданий способствуют повышению стрессоустойчивости, важного качества для будущего вертолётчика. Речь идет о моделях, в которые заложены ситуации, требующие не только немедленной *речевой реакции* при публичном выполнении задания, но и *двигательной реакции* при индивидуальной работе в наушниках перед монитором с помощью клавиатуры: необходимо «управлять вертолетом» во избежание «столкновения» с другим воздушным судном в воздухе или на земле. Недостаток времени на требуемое сообщение «диспетчеру» вводит обучающегося в стрессовое состояние, приближая ситуацию к той, которая может возникнуть в реальном полете.

Выводы. Итак, моделирование – эффективное средство обучения профессионально - ориентированному общению на английском языке в квази - профессиональных речевых ситуациях на разных этапах полета. Данная технология позволяет обучающимся сопоставлять правила ведения радиообмена на русском и английском языках, выявлять недостатки в своей лингвистической подготовке, повышать стрессоустойчивость благодаря выполнению речевых задач, предполагающих одновременные практические действия по управлению воздушным судном в особых случаях полета в реальной жизни.

Также данная технология позволяет эффективно использовать разные виды моделей – от статичных и вербально-графических до динамичных анимированных, «покрывающих» весь диапазон речевых ситуаций учебного курса в едином комплексе. Компьютерная вариативная модель маршрута полета может выступать в качестве опоры и стимула речевой деятельности, формировать как репродуктивные, так и продуктивные навыки устного общения, а в силу гибкого временного режима «полета» учитывать индивидуальные особенности обучающихся, способствовать созданию комфортной творческой атмосферы на занятии. Визуализация уже знакомых ситуаций, возникавших в реальной жизни на полетах, повышает интерес и мотивацию курсантов к изучению авиационного английского языка.

Литература:

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996. – 544 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. 365 с.
3. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. - М.: Академия, 2006. – 368 с.
4. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984. – 194 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 25.05.04 «Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/55171413/paragraph/1:1> (Дата обращения 12.06.19)

Педагогика

УДК: 373.2

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье приведена сравнительная характеристика развития толерантности здоровых детей-дошкольников и особенных детей-дошкольников с нарушением зрения. Исследование проведено с детьми-воспитанниками ДОО комбинированного вида, подразумевающего совместное воспитание и обучение здоровых детей и детей с особыми потребностями. Здоровые дети данного ДОО контрольной выборкой, потому что имели повседневный опыт общения с особенными детьми. В состав экспериментальной выборки вошли дети-воспитанники обычного ДОО. В результате достоверно доказано, что комплекс методов и приемов в виде бесед на уровне внеситуативно-личностного общения, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов с детьми дошкольного возраста способствуют развитию толерантности.

Ключевые слова: толерантность, дошкольный возраст, методы, приёмы, общение, исследование, эксперимент.

Annotation. The article presents a comparative characteristic of the development of tolerance of healthy preschool children and special preschool children with visual impairment. The study was conducted with children-pupils of the DOW of the combined type, implying joint education and training of healthy children and children with special needs. Healthy children of this DOE control sample, because they had daily experience with special children. The experimental sample included children-pupils of conventional DOE. As a result, it is proved that a set of methods and techniques in the form of conversations at the level of non-situative and personal communication, reading fiction, watching cartoons with preschool children contribute to the development of tolerance.

Keywords: tolerance, preschool age, methods, techniques, communication, research, experiment.

Введение. Дети являются зеркальным отражением изменений в обществе, где такие явления как злоба, ненависть ко всему непохожему, проявление жестоких форм национализма, терроризма имеет тенденции нарастать и углубляться. В создавшейся ситуации необходим моральный ориентир, который способен наладить отношения между людьми и воспрепятствовать моральному расслоению общества. Таким

ориентиром станет толерантность, как признание права человека на отличие быть другим. Развитие толерантности целесообразнее начинать в дошкольном возрасте, поскольку этот период наиболее сенситивен для привития норм дружбы, взаимопонимания, выработки умения удовлетворять потребности не в ущерб другим, углубления понимания значимости и ценности жизни каждого человека [2, 5].

Целью исследования стало изучение развития толерантности у детей 6-7 лет.

Исследование было проведено с детьми ДОУ № 26 и ДОУ № 33 города Елабуга Республики Татарстан. Такой выбор ДОУ был осуществлен в связи с тем, что ДОУ № 26 является учреждением комбинированного вида и подразумевает совместное воспитание и обучение здоровых детей и детей с особыми потребностями (с нарушением зрения). Несмотря на то, что особенные дети обучаются отдельно, они остаются включёнными в социальную жизнь ДОУ, наравне со здоровыми детьми участвуют в общественных мероприятиях и т.д. Другими словами, в детском сообществе воспитывается толерантность и равноправное отношение к особым детям. В ситуации, когда инклюзивным становится именно дошкольное образование, этот путь наиболее эффективен, ведь дети дошкольного возраста не имеют опасных предубеждений насчёт сверстников, которые волею судьбы являются не такими, как все. Дети ДОУ № 26 являлись контрольной выборкой, потому что имели повседневный опыт общения с особыми детьми. А дети ДОУ № 33, не имеющие подобного опыта, вошли в состав экспериментальной выборки. В каждой группе количество респондентов составило 30 человек.

Исследование проходило в четыре этапа. Первый этап эмпирического исследования проходил в начале ноября 2018 года. На этом этапе с детьми была проведена психодиагностика с помощью «Методика изучения толерантности детей» автор Доминик де Сент Марс. Материал методики представляет собой три серии. Каждая серия теста имеет отношение к одной из сфер жизни ребенка. Первая серия - «Толерантность в кругу друзей»; вторая серия - «Толерантность и окружающий мир»; третья серия - «Толерантность у себя дома». В каждой серии восемь незаконченных предложений. Под каждым предложением расположены два варианта ответов, которыми можно закончить предложение. Детям предлагается из двух вариантов ответа выбрать тот, который ему кажется наиболее подходящим [1].

На втором этапе, который занял период с середины ноября 2018 года до конца февраля 2019 года с детьми было организовано чтение художественной литературы о жизни детей с особыми потребностями. Выбравшись фрагменты следующих произведений. Дрейпер Шерон «Привет, давай поговорим» о девочке Мелоди, которая не говорит и не ходит и считается отсталой. Мелоди хочет, чтобы к ней относились как к человеку, а не как к ребенку с диагнозом ДЦП. И она намерена доказать всем, что тоже чего-то стоит [3]. Алан Маршалл «Я умею прыгать через лужи», который рассказывает нам о мальчике, перенёсший полиомелит и потерявший возможность ходить. Иен Стракан «Паренек в пузыре» о мальчике с очень редкими нарушениями иммунной системы, вынужденного жить в полиэтиленовой палатке в полной изоляции. Р. Дж. Паласио «Чудо» о мальчике Августе, перенесшего 27 операций из-за очень редкой, но иногда встречающейся генетической ошибки. У Августа есть глаза и нос, рот и уши, но все это перемешано на его лице так, что не сразу и разберешь [2, 4].

Кроме этого, вместе с детьми были просмотрены следующие мультфильмы о детях с различными нарушениями. «Про Диму» (автор Наталья Ремиш), в котором рассказывается о встрече девочки Миры и особенного мальчика Димы. В мультфильме озвучиваются простые правила общения с таким ребёнком: помоги, если другому сложно; улыбайся от души; не спеши и говори понятно; если видишь, что другой сердит, отойди и подожди. Мультфильм «Необычный младший братик» посвящен рассказу о семье зайцев, в которой младший ребенок с синдромом Дауна и не умеет разговаривать, часто кривляется, но зато он очень ласковый. «Мой братик с Луны» создано папой сына с диагнозом аутизм, который призывает наблюдать, запастись терпением и делать шаги навстречу необычному малышу. Мультфильм «Макрополис», где кот и пёс не знают, что отличаются от других (у кота не хватает глаза, а у пса – одной лапы).

На третьем этапе эмпирической работы (февраль 2019 года) была проведена повторная психодиагностика с детьми ДОУ № 33 с использованием той же методики, что и на этапе первичной диагностики «Методика изучения толерантности детей». Данный этап работы был необходим для выявления эффективности используемых методов и приемов для развития у детей толерантности.

На четвертом этапе эмпирического исследования была проведена проверка достоверности различий исследуемых показателей у детей экспериментальной выборки (ДОУ № 33) между результатами первичной и повторной психодиагностики с использованием t-критерия Стьюдента. Здесь же обобщались и систематизировались результаты, проведен анализ и интерпретация результатов исследования. Расчеты были произведены в программе Microsoft Excel, 2010.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе в результате проведенной методики «Методика изучения толерантности детей» в контрольной выборке детей по обследуемым данным всех трех серий выявляются высокие показатели толерантности. Так, 97 % детей проявляют высокую толерантность у себя дома, проявляют социальную выдержку в случае несовпадения взглядов, поведения. 90 % детей толерантны по отношению к друзьям, эмоционально отзывчивы по отношению к ним, проявляют к ним симпатию и сопереживание. Эти показатели говорят о том, что у детей привиты нормы дружбы и взаимопонимания, выработаны умения удовлетворять потребности без ущерба другому. 86 % детей толерантны к окружающему миру. Дети проявляют уважение, с терпением и пониманием относятся к другим, правильно понимают богатое многообразие культур окружающего мира, других форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. В экспериментальной выборке 86 % детей обнаруживают высокую толерантность по показателям «Толерантность у себя дома». По показателям двух других серий, проявление толерантности ниже, чем и детей контрольной выборки. Статистически достоверные различия в показателях проявлений толерантности с использованием t-критерия Стьюдента показали, что воспитанники контрольной выборки, более толерантны ($p \leq 0,01$), нежели воспитанники экспериментальной. Возможно, такой результат следует объяснить тем, дети из контрольной выборки являются воспитанниками ДОУ комбинированного типа и его посещают и здоровые и особенные дети с нарушением зрения. Обучение, воспитание и развитие детей в этом детском саду организовано через воплощение инклюзивных ценностей, поэтому формирование у детей навыков равноправных отношений, терпимости, милосердия, взаимоуважения происходит как естественная модель взаимоотношений и взаимодействия.

Исходя из результатов первого этапа, дальнейшее исследование проводилось с детьми экспериментальной выборки. Вначале с детьми проводилась беседа на тему: «Другие, особенные дети». По результатам беседы можно увидеть, что только 20 % детей имеют достаточно полные представления о детях с ОВЗ. Они хорошо информированы о правилах поведения в обществе таких детей, стараются понять их эмоции и желания; проявляют интерес к взаимодействию с ними, хотят оказать им помощь и готовы к выстраиванию взаимоотношений. Самыми яркими и часто встречающимися ответами были: «Я хорошо вижу и слышу. Я могу бегать, прыгать и петь, танцевать. А эти дети не могут. У них не слышат ушки. Наверно, они глухие. Некоторые дети не могут ходить, только ездить на специальной коляске», «Если ребенок не видит, то нужно помочь ему перейти туда, куда он хочет, подать ему игрушки, стульчик». 65 % детей имеют фрагментарные представления о детях с ОВЗ. Они мало информированы о правилах поведения с такими детьми, лишь частично понимают их эмоции и желания, проявляет фрагментарный интерес к взаимодействию. Кроме того, у них не появляется желание помогать таким детям, готовность к выстраиванию взаимоотношений с такими детьми нестабильна. Популярным ответом на вопрос был следующий: «Этот мальчик катается на коляске, ходит с палочками и т.д.», «У нас во дворе есть такой мальчик, который заикается. Я его не очень понимаю, поэтому я не хочу с ним играть». Среди детей, с которыми велась беседа, были и те, которые показали низкий уровень сформированности толерантного отношения к детям с ОВЗ - 15 % детей. У детей данной категории не сформированы представления о детях с ОВЗ. Дошкольники не смогли ответить на вопросы о детях с ОВЗ. Они не информированы о правилах поведения в обществе таких детей, не понимают их эмоции и желания. Отсутствует интерес и желания вступать с ними в контакт. Эти дети не готовы к выстраиванию взаимоотношений с детьми с ОВЗ. Можно было встретить следующие ответы: «Я не хочу играть с этим ребенком».

Мы считаем, что художественная литература является универсальным воспитательно-образовательным средством, которое выводит ребенка за пределы непосредственного воспринимаемого, погружает его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения, позволяет эмоционально, интуитивно схватывать целостную картину мира во всём многообразии связей вещей, событий, отношений и поэтому выбрали этот приём для развития у них толерантности. Из всего многообразия функций художественной литературы, нами особое внимание уделялось нравственной функции, поэтому во внеситуативно-личностных беседах вспоминались фрагменты прочитанных художественных произведений. Дети в особо драматические моменты глубоко сопереживали героям произведения, часто ставили себя на их место, устанавливали причинно-следственные связи. Это говорит о том, что содержательно-смысловая наполненность художественных текстов была нами выбрана правильно и создавала напряжение души, продвигая тем самым детей вперёд в нравственном воспитании и развитии толерантности.

Трепетный эмоциональный отклик детей вызвало произведение Дрейпера Шерона «Привет, давай поговорим», где главным действующим лицом является девочка Мелоди. Дети вначале спрашивали: «Разве так бывает, что девочка не может ходить, есть, держать ручку, самостоятельно сходить в туалет, а самое главное - она не может говорить». Осуждали врачей, когда те предлагали сдать ее в приют, негодовали, что педагоги и сверстники считали Мелоди умственно отсталой. На наш взгляд, автору удалось очень точно и эмоционально передать чувства главной героини, ее мысли, переживания, настолько захватывающе и интересно, что дети много раз просили перечитать фрагменты этого произведения. В книге поднята важная проблема интеграции детей с ограниченными возможностями, и откровенно описано то, что происходит до сих пор. Нарочитое игнорирование, убежденность, что инвалид – это обязательно умственно-отсталый, который не только не соображает, но и в принципе ничего не чувствует. Повесть Алана Маршалла «Я умею прыгать через лужи» пронизана сложной гаммой мыслей и чувств ребенка, которого теперь все вокруг стали называть страшным словом «калека». Дети очень переживали за этого героя. Для многих детей было потрясением, что можно заболеть в 6-летнем возрасте и навсегда лишиться возможности самостоятельно передвигаться. На наш взгляд, здесь произошла идентификация многих детей с героем произведения, потому что аудитория детей также была 6-летней и идентификация помогла посмотреть на мир глазами ее героя и дети станут терпимее относиться к «нестандартным» людям. Дети говорили: «Не надо пугаться калеку, он такой же, как я», «Я тоже хочу, как Алан, научиться ездить на лошади», «Он очень сильный». Иен Стракан в книге «Паренек в пузыре» поднимает проблему терпимости, предательства и душевной черствости современных людей. Это единственная из прочитанных книг детям, где герой умирает. Так что в этой книге говорится не просто о цене и ценности человеческой жизни, но и о ситуациях, когда смерть рано или поздно настигает больного, когда она неотвратима. На наш взгляд, детям тяжело было представить, как общаться с мальчиком, который живет в специальной полиэтиленовой палатке-пузыре и тем более умирающим. Тем не менее, дети высказывали мнение, что таким ребятам нужно помогать, говорить им хорошие слова. Т.е. дети хорошо поняли замысел автора, что обычная человеческая поддержка может изменить тяжелое существование людей с повышенными потребностями. Произведение Р. Дж. Паласно «Чудо» вызвало огромный интерес детей, особенно внешний облик героя, который носил на голове шлем, скрывающий все его изуродованное генетической болезнью лицо. Многие дети отвечали, что нельзя смеяться и издеваться над человеком, если он не такой как все. Другие дети говорили, хорошо, что у Августа есть мама и папа, что они не бросили его. Одна девочка рассказала, что знает мальчика, который родился без носа, он некрасивый и пугает её. Можно сказать, что произведение также вызвало эмоциональный отклик у детей, особенно когда Август оказался в ситуации сильнейшего буллинга.

Еще одним приемом развития толерантности детей стали просмотры мультфильмов о детях с ограниченными возможностями здоровья. Мультфильм «Про Диму» - это разговор мамы с дочкой в стихотворной форме. На наш взгляд, если персонажи мультфильма нарисованы как раз именно так, как рисуют маленькие детки, он может легко восприниматься и быть понятым. Просмотрев этот мультфильм, многие дети открыли для себя очень важную тему, что все люди разные, и по-своему особые, поэтому к тем, кого некоторые считают другими, надо относиться также, как и к остальным людям. Дети говорили: «Кто смеётся над другим человеком, тот сам может стать таким», «Этот человек глупый, потому что он неправильно думает о мальчике Диме», «С каждым может случиться, что он попадет в аварию и встанет на костыли». Мультфильм «Необычный младший братик» вызвал много откликов детей. В мультфильме показывают зайчика с синдромом Дауна, который отличается странным и необычным поведением. Дети говорили: «Я бы так же себя вёл, потому что зайчику нужен мальчик по играм», «Не надо стесняться такого братика, он веселый», «Я хотел бы научиться у зайчика так вести себя, когда мне грустно». «Мой братик с

Луны» - это мультфильм о теплых, нежных чувствах девочки к своему младшему брату, больного аутизмом. Дети очень трогательно отзывались о мальчике, сопереживали ему и высказывались: «Почему он всё время смотрит в небо?», «Надо помочь ему и научить смотреть на цветы, траву, грибы», «Надо стать феей и вернуть братика с Луны на землю для веселых игр». Дети поняли основной замысел режиссера, что надо найти подход к особому ребенку и играть с ним, водить его в кино, учить азбуке. Трогательный мультфильм «Макрополис» учит детей с уважением относиться к особенностям других людей и принимать их такими, какие они есть, не пытаться переделать под себя. Детям очень понравился мультфильм об кошке и собаке, у которых отсутствовали части тела. Но несмотря на свое игрушечное увечье, они нашли свое место в жизни, где каждый ценен по-своему, и все достойны любви.

Третий этап работы был необходим для выявления динамики развития толерантности. Была проведена повторная психодиагностика детей-воспитанников ДОУ № 33 с использованием «Методика изучения толерантности детей». В результате сравнения первичной и повторной психодиагностики экспериментальной выборки мы видим, что наблюдается положительная динамика развития толерантности детей. Так, 97 % детей проявляют высокую толерантность у себя дома, могут применить навыки социальной выдержки в случае несовпадения взглядов, поведения. 90 % детей толерантны к окружающему миру. В результате метода математической статистики t-критерий Стьюдента обнаруживаются достоверные различия на уровне $p \leq 0,01$ между первичной и повторной психодиагностикой в показателях «Толерантность в кругу друзей» и достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$ «Толерантность и окружающий мир». Эти результаты говорят о том, что дети проявляют уважение, с терпением и пониманием относятся к другим, правильно понимают богатое многообразие культур окружающего мира, других форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. 86 % детей толерантны по отношению к друзьям, эмоционально отзывчивы по отношению к ним, проявляют к ним симпатию и сопереживание. Эти показатели говорят о том, что у детей привиты нормы дружбы и взаимопонимания, выработаны умения удовлетворять потребности без ущерба другому. Таким образом, мы можем утверждать, что специально организованная работа с применением беседы на уровне внеситуативно-личностного общения, чтения художественной литературы и просмотра мультфильмов развивает толерантность детей-дошкольников, способствует эффективному становлению нравственного воспитания.

Выводы. В психолого-педагогической научной литературе толерантность расценивается как уважение и осознание равенства, отказ от господствования и насилия, почитание многоликости человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к централизации или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность предусматривает готовность принять других такими, какие они есть, и сотрудничать с ними на основе согласия и гармонии. Воспитание толерантности у детей является настоящим и нужным условием формирования полноценной личности. Однако познание восприятия окружающего мира у них ещё невелик, отсутствуют стереотипы сознания и паттерны поведения. В процессе взросления и развития, обучения и приобретения того или иного социального опыта, в сознании и поведении ребенка систематически складываются определенные оценочные умозаключения, касающиеся различного рода явлений и фактов окружающей жизни.

В дошкольном детстве закладываются исходные морально-нравственные ценности, правила и нормы поведения, происходит формирование представлений о важности человеческого достоинства, понимание значимости собственной личности и других людей, воспитывается уважение к ним, толерантность, чувство единения и стремление к сотрудничеству, умение мирным путём разрешать конфликтные ситуации. Благодаря пластичности нервной системы, открытости влиянию взрослого, ребенок в дошкольном возрасте активно постигает различные знания о мире, умения и навыки его познания, начинает интенсивно изучать ценности общества, знакомиться с социальными ролями. Отношение к окружающим начинает формироваться примерно с 4 лет. Оно основано на чувствах, которые дети успели постичь и освоить, на их собственных незамутненных представлениях о других. Но уже становится возможным появление опасения, передразнивания, осмеяния, которые базируются на ограниченности жизненного опыта, детской непосредственности и некоторой бестактности, которые свойственны всем детям на ранних этапах развития. Таким образом, толерантность - проблема психолого-педагогическая и воспитание толерантности нужно начинать еще у дошкольников, дабы не упустить момент формирования мировоззрения, принципов, ценностей и жизненных установок.

Литература:

1. Бахчиева О.А. Формирование терпимости - основа духовно-нравственного развития общества. - М.: Просвещение, 2017. - 348 с.
2. Бутусова Н.Н. Толерантность детей при коррекции коммуникаций: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Детство Пресс, 2012. - 304 с.
3. Кузнецова В.Г. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх / В.Г.Кузнецова; О.А. Федуллова // Воспитание и развитие детей дошкольного возраста: из опыта работы ДОУ г. Магнитогорска. - Магнитогорск, 2009. - С. 144-147.
4. Рылеева Е.В. Управление качеством социального развития воспитанников дошкольного образовательного учреждения: Пособие для руководителей и методистов. - М.: Айрис-пресс, 2017. - 164 с.
5. Сиротюк А.С. Модель профессиональной деятельности психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста в процессе инклюзивного психического развития. - М.: Изд-во «Олма Медиа Групп». - 2017. - 176 с.

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Казаков Андрей Викторович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский государственный университет» (г. Киров)**СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО
СТУДЕНЧЕСКОГО КАМПУСА (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос социальной справедливости, как важной характеристике мультикультурного студенческого кампуса университета. Подчеркивается важность понимания студентами и преподавательским составом того, что раса не является приоритетной характеристикой, важнее сосредоточить внимание на индивидуальных особенностях студентов. Автор отмечает трудности достижения социальной справедливости мультикультурного студенческого кампуса, специфика работы разных специалистов в достижении социальной справедливости.

Ключевые слова: многокультурный климат, социальная справедливость, личностные характеристики, студенческий кампус, преподаватели-профессионалы, психологический климат.

Annotation. The article deals with the issue of social justice as an important characteristic of the multicultural student campus of the university. It emphasizes the importance of understanding by students and faculty members that race is not a priority characteristic, it is more important to focus on the individual characteristics of students. The author notes the difficulties of achieving social justice in a multicultural student campus, the specifics of the work of various specialists in achieving social justice.

Keywords: multicultural climate, social justice, personal characteristics, student campus, professional teachers, psychological climate.

Введение. Многие университеты мира всегда имели академические группы преимущественно белых и состоятельных студентов, хотя за последние десятилетия усилия по привлечению студентов из различных расовых и экономических кругов привели к росту численности студентов со средним и низким уровнем дохода. Поэтому студенты из семей с низким доходом чаще выражают разочарование по поводу того, что не могут участвовать в программах, которые требуют дополнительных затрат, что заставляет их чувствовать себя исключенными. Учитывая эти часто возникающие проблемы по поводу социальной справедливости, администрации вузов важно уделять приоритетное внимание учету расового и экономического разнообразия.

Администрация университетов ценит общие усилия социума по решению вопросов по социальной справедливости, направленные на устранение структурного неравенства для всех групп населения. Многие коллеги сходятся на мнении о том, что раса, не относится критерием к процессу отбора в университет, и подчеркивают важность сосредоточения внимания при принятии каких-либо решений на других личных характеристиках, а не на цвете кожи. Поэтому администрация вузов пытается руководить усилиями по поиску новых и эффективных способов взаимодействия со студентами в многокультурном студенческом кампусе по обеспечению социальной справедливости. Так не случайно, коллеги-преподаватели, которые в наибольшей степени привержены к поддержанию социальной справедливости, проводят много времени после работы, помогая студентам планировать события в условиях кампуса или узнавать об их новых проблемах.

В течение более трех десятилетий университеты увеличивают разнообразие студентов в университетских кампусах (например, различные расы, гендерная идентичность, социально-экономические предпосылки). Эти вузы изо всех сил пытаются поддержать и удовлетворить потребности своих студентов из разных регионов мира. Несмотря на то, что исследования обширно демонстрируют преимущества разнообразия академического сообщества, а студенты продолжают сообщать о том, что чувствуют себя изолированными от других членов сообщества и испытывают дискриминацию. Чтобы улучшить студенческий климат для всех студентов, администраторы и ученые думают, что можно сделать, чтобы учебные заведения решили проблемы несправедливых ресурсов, нивелирования негативного опыта и результатов. Эта практика борьбы с неравенством (например, содействие пониманию проблем обучающихся, отстаивание изменений в образовательной политике / практике) упоминается в зарубежных исследованиях как «работа по социальной справедливости».

Проблема, поставленная в этой работе, заключается в том, что для улучшения климата в студенческом кампусе требуется участие большинства (если не всех) субъектов университета и необходимость в значительной степени сознательного участия в решении вопросов социальной справедливости. Это предпочтение для многих преподавателей особенно важно, поскольку оно повлияет как на личностные факторы, так и на факторы окружающей среды как на рабочем месте, так и за его пределами.

Изложение основного материала статьи. Важность социальной справедливости в высшем образовании определяется многими причинами.

Во-первых, самая непосредственная цель решения проблемы социальной справедливости в мультикультурном студенческом сообществе – создать среду для всех студентов, где они чувствуют себя желанными и уважаемыми членами сообщества и получают поддержку для достижения своих целей. Зарубежные исследования показали, что, когда студенты не чувствуют себя желанными и поддержанными, что это негативно влияет на их психическое здоровье и общее самочувствие, не говоря уже о негативном влиянии.

Во-вторых, высшее образование может играть важную роль в укреплении систем равенства или может бросать вызов и изменять их, предоставляя возможности, чувствительные к исторически ограничивающим практикам [7]. Например, учреждения могут укреплять систему неравенства, предоставляя богатым студентам доступ к дорогим и престижным университетам и ограничивая возможности для других студентов, требуя, чтобы студенты платили за участие. В качестве альтернативы система высшего образования может предлагать высококачественные, доступные по цене учреждения для всех студентов или предпринимать инициативы, которые устраняют или облегчают финансовое бремя для менее обеспеченных студентов.

В-третьих, привлекая студентов к изучению таких сопряженных понятий социальной справедливости, как управление во власти, привилегии и различия, высшие учебные заведения могут развивать граждан,

которые лучше подготовлены к участию в разнообразном и демократическом обществе [1; 3; 5; 10]. Учитывая, что студенты часто входят в сообщества, которые отличаются от тех, в которых они выросли (например, от расово однородных сообществ до расово разнообразных, взаимодействия и опыт, которые студенты имеют в университете, способны влиять и даже изменять то, как они взаимодействуют со своими общинами после окончания обучения [11; 13; 15]. Исследования показали, что обучающиеся, которые учатся и строят отношения со студентами из семей, отличающихся от их собственного, лучше способны решать, чем констатировать социальные проблемы и неравенство [8]. Высшие учебные заведения могут играть роль в разработке и поддержке идей и ценностей социальной справедливости для студентов, которые затем могут включить эти ценности в свою повседневную жизнь и будущие сообщества. Таким образом, по этим трем причинам ученые высшего образования перешли к парадигме, в которой социальная справедливость является центральным приоритетом для образовательной практики высшего образования [2; 4; 5].

Решение этих вопросов были поручены студенческому управлению, преподавателям, сотрудникам. В рамках высшего образования они должны участвовать в работе по созданию социально справедливого студенческого сообщества, в котором члены различных групп идентичности могут в полной мере взаимодействовать друг с другом, в равной степени участвовать и чувствовать себя физически и психологически в безопасности [11; 13]. Хотя все члены сообщества играют определенную роль в создании институциональной среды, преподаватели и сотрудники имеют все возможности для направления усилий в направлении социальной справедливости, учитывая, что они могут постоянно присутствовать в академической среде по сравнению со студентами. Кроме того, преподаватели и сотрудники обладают властью и, как правило, авторитетом, чтобы направлять и создавать изменения во многокультурном студенческом кампусе [2; 3; 14]. Тем не менее, важно отметить, что, хотя преподаватели и сотрудники имеют потенциал для внесения изменений, каждая группа удовлетворяет своим уникальным потребностям в рамках студенческого кампуса.

В зарубежных исследованиях часто фокусируется определенная группа недостаточно изученных вопросов. Например, роль специалистов-профессионалов по студенческим вопросам. Специалисты-профессионалы выполняют широкий спектр ролей и функций в образовательном учреждении. Их роль в кампусе определяется деканами, которые были единолично ответственны за студенческую жизнь и ее развитие за пределами классной комнаты, до широкого спектра позиций в различных функциональных областях кампуса [2; 4; 6]. Сегодня сфера услуг специалистов-профессионалов в университетском городке варьируется от координации и управления наряду с жильем на кампусе или в общежитии до набора, приема и сдачи студентами документов через приемную комиссию. Специалисты-профессионалы предоставляют программы и ресурсы, которые поддерживают академическую успеваемость студентов, адаптацию к университету, потребности в эмоциональном и психическом здоровье, развитие личности, навыки межличностного общения, а также безопасность и развитие студенческого сообщества. Специалисты-профессионалы сотрудничают и поддерживают связь с академической и общественной безопасностью в университетском городке. Некоторые специалисты кратко и / или редко взаимодействуют со студентами, дважды в неделю, в то время как другие проводят длительное время с одним и тем же студентом, или группой студентов.

Образование и профессиональная подготовка специалистов по работе со студентами варьируются также широко, как и объем их работы, причем многие имеют ученые степени, в частности, по делам студентов, в то время как другие специалисты-профессионалы имеют ученые степени, связанные с их конкретным видом деятельности (например, общественное здравоохранение, информационные технологии и консультирование). Принимая во внимание то, что работа специалистов по работе со студентами сфокусирована на целостном развитии студентов, многокультурных и разнообразных перспективах и защите интересов студентов (ACPA / NASPA, 2010), специалисты-профессионалы имеют все возможности для решения проблем неравенства и обеспечения равных возможностей для различных групп населения в сфере высшего образования.

На сегодняшний день почти все зарубежные исследования по социальной справедливости в высшем образовании сосредоточены на изучении опыта студентов и психологического климата в кампусе и разработке результатов социальной справедливости для студентов. Эти вклады, безусловно, важны, учитывая повсеместное и по-видимому, возросшее число проблем, связанных с негативными действиями, случаями ненависти или предвзятости, негативным климатом в кампусе и дискриминацией [4; 5; 9; 11]. Однако эти исследования дают нам мало информации о тех людях, регулярно отвечающих за создание возможностей и привлечение студентов к социальной справедливости. Если сфера студенческих дел будет и впредь включать и пропагандировать интеграцию социальной справедливости в обучение и практику, то возникнет необходимость изучить основные психологические процессы, связанные с вовлечением специалистов-профессионалов в организацию социальной справедливости.

Существует также мало эмпирических данных о базовых психологических процессах, ведущих к упрочению социальной справедливости. Этот процесс, как правило, сложный и включает множество взглядов о себе и об окружающей среде, потому что выступая за поддержку цветных и малообеспеченных студентов, важно одновременно оценить отрицательный опыт общения своих коллег, свое понимание текущей институциональной среды поддержки социальной справедливости и свою собственную мультикультурную компетенцию (т.е. ее способность понимать и взаимодействовать с различными студентами и проблемами). Это утверждение иллюстрируется исследованием [2; 7; 9; 17], посвященным специалистам-профессионалам, в котором 20% респондентов согласились с тем, что у них есть опасения по поводу негативных последствий по поводу высказываний или действий в отношении проблем в кампусе. В том же исследовании почти 7% респондентов согласились с тем, что они встречают сопротивление со стороны коллег, чтобы начать работу по социальной справедливости на своих должностях в кампусе. Если специалисты-профессионалы будут сравнивать затраты своих действий по социальной справедливости с выгодами, то их усилия будут истощены.

Ученые и практикующие преподаватели одинаково разочарованы отсутствием прогресса в этой области, они устали от таких «модных слов», как социальная справедливость, разнообразие и климат в кампусе, и разочарованы, казалось бы, бесконечной работой, которую предстоит сделать [13; 14; 15]. Ученые предполагают, что одна из причин, почему высшее образование не смогло адекватно удовлетворить потребности своего разнообразного студенческого населения, заключается в том, что рамки, определяющие исследования и практику, упрощены и мало способствуют для правильного решения проблем, которые они

пытаются разрешить [2; 4; 6]. Хотя это, вероятно, является частью проблемы, но существуют дополнительные сложности в отношении приоритетности действий по социальной справедливости в этой работе. То есть, независимо от того, видят ли практикующие педагоги выгоды в действиях по социальной справедливости, они понимают, что существуют другие вещи, такие как их личное эмоциональное здоровье, время для детей и семьи, и поиск путей продвижения по карьерной лестнице, также важные для них приоритеты. Если противостоять медленной и эмоциональной работе по достижению социальной справедливости, вполне вероятно, что специалисты-профессионалы часто выбирают альтернативные приоритеты.

Хотя климатическая структура кампуса помогает концептуализировать различные силы, которые составляют более широкую рабочую среду для специалистов-профессионалов, она мало говорит нам о взаимоотношениях между внешними и внутренними силами (то есть профессиональной и институциональной средой). Например, если специалист-профессионал проявляет интерес к социальной справедливости и активно участвует в коалиции по социальной справедливости, то он сталкивается с прямым сопротивлением в кампусе наравне с тем, как будто он бросает вызов институциональной практике. Мы не знаем, что влияет на их выбор участвовать в действиях по социальной справедливости, но, то, что происходит в климатической структуре студенческого кампуса, помогает концептуализировать потенциальное влияние профессиональной и институциональной среды. Это также поможет определить то, как многочисленные аспекты институциональной среды, такие как психологический и поведенческий климат и историческое наследие, могут способствовать созданию условий для поддержки или противодействия действиям социальной справедливости.

Особый интерес для этого исследования представляют исследования, в которых использовались теория социальной когнитивной карьеры и самоэффективности для понимания специалистов-профессионалов, занимающихся работой, связанной с социальной справедливостью. В этих исследованиях использовались две основные концепции: мультикультурная самоэффективность для достижения социальной справедливости и самоэффективности социальной справедливости. Теория социальной когнитивной карьеры используется для изучения мультикультурной и социальной справедливости, поскольку она концептуализируется как особый пример поведения, связанного с карьерой [1; 12]. Большая часть этой работы существует в рамках дисциплин консультирования и педагогического образования и фокусируется на роли мультикультурной самоэффективности (то есть воспринимаемой способности выполнять конкретные действия при работе с другими людьми из разных слоев общества) или самоэффективности социальной справедливости (то есть воспринимаемая способность выполнять конкретные действия в области социальной справедливости [12; 14; 16], поскольку она опосредует ожидания, интересы и цели в отношении социальной справедливости. Но ни одно из известных исследований не исследовало перспектив фактических действий или результатов социальной справедливости.

Выводы. Таким образом, к настоящему времени накоплен теоретический и эмпирический материал по изучению социальной справедливости, как важной характеристике мультикультурного студенческого кампуса университета. Однако можно констатировать, что эта проблема целенаправленного изучения образовательного процесса мультикультурного пространства вуза с учетом всех его компонентов остается слабо разработанной. Мы считаем, что вопросы изучения социальной справедливости мультикультурного студенческого кампуса университетов являются актуальными и представляют научный интерес для сравнительного анализа российского мультикультурного студенческого сообщества.

Литература:

1. Aguirre, A., & Martinez, R. (2002). Leadership practices and diversity in higher education: Transitional and transformational frameworks. *The Journal of Leadership Studies*, 8(3), 53-62
2. Abe J., Talbot D.M., Geelhoed, R.J. Effect of a peer program on international student adjustment / *Journal of College Student Development*. 1998. 39. 539-547.
3. Abel C.F. Academic success and the international student: Research and recommendations / In W.S. Bruce, & H.C. Beth (Ed.). *Internationalizing higher education: Building vital programs on campuses*. 2002. (pp. 13-23). San Francisco: Jossey-Bass.
4. Badley, G. (2007). For and against diversity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 72(5-6), 781-785.
5. Barratt M.F., Huba M.E. Factors related to international undergraduate student adjustment in an American community / *College Student Journal*. 1994. 28. 422-435.
6. Brayboy, B.M.J. (2003). The implementation of diversity in predominantly white colleges and universities. *Journal of Black Studies*, 34(1), 72-86
7. Chang, M.J. (2002). Preservation or transformation: Where's the real educational discourse on diversity? *The Review of Higher Education*, 25(2), 125-140.
8. Charles H., Stewart M. Academic advising of international students / *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 1991. 19. 173-180.
9. Chun, E.B., & Evans, A. (2008, March). Demythologizing diversity in higher education. *Diverse: Issues in Higher Education*, 25(2), 32.
10. Gurin, P. (2002). New Research on The Benefits of Diversity in College and Beyond: An Empirical Analysis. Diversity in Higher Education: Why Corporate America Cares. Retrieved April 23, 2011, from <http://www.diversityweb.org/digest/sp99/benefits.html>
11. Davis, L.R. (2002). Racial diversity in higher education: Ingredients for success and failure. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38, 137-155.
12. Kezar, A., Eckel, P., Conteras-McGavin, M., & Quayle, S.J. (2008). Creating a web of support: An important leadership strategy for advancing campus diversity. *Higher Education*, 55(1), 69-92.
13. Knox, M. (2005). Analysis of the survey on diversity in New Jersey colleges and universities. Retrieved from: http://www.diversityweb.org/diversity_innovations/institutional_leadership/NJ_research_analysis_final.pdf
14. Milem, J.F., Chang, M.J., & Antonio, A.L. (2005). Making diversity work on campus: A research-based perspective. *Association of American Colleges and Universities*, 1-38.
15. Misra, S., & McMahon, G. (2006). Diversity in higher education: The three Rs. *Journal of Education for Business*, #2(1), 40-43
16. Powers, M. (2004). The role of diversity in higher education. *Human Ecology*, 32(1)

УДК 378.22

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Москва)

кандидат педагогических наук Мельникова Алевтина Яковлевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ЛАБОРАТОРНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования инновационного потенциала будущих бакалавров технического вуза на основе лабораторного подхода. В качестве средства формирования инновационного потенциала будущих бакалавров применяются исследовательские лабораторные работы. В статье рассмотрены сущность данного подхода, уровни лабораторных работ, а также представлен диагностический материал для осуществления оценки результатов практической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, инженерное образование, инновационный потенциал, лабораторный метод.

Annotation. The article is devoted to the formation of the innovative potential of future bachelors of a technical university based on a laboratory approach. As a means of forming the innovative potential of future bachelors, research laboratory works are used. The article considers the essence of this approach, the levels of laboratory work, and also presents diagnostic material for assessing the results of practical activities.

Keywords: professional activity, engineering education, innovative potential, laboratory approach.

Введение. В развитие всегда заложена борьба между зарождающимся новым и прочно установившимся старым. Однако, появление нового в методике преподавания технических дисциплин, как и в других науках, нельзя понимать как категоричное отбрасывание старого. Новое может отрицать старые лишь в определенном отношении, сочетаясь с тем, что ранее установлено, внося в него коррективы и усовершенствование, как правило, новое не возникает на новом месте.

Работая над проблемой развития инновационного потенциала будущих бакалавров с помощью исследовательских лабораторных работ, мы попытались создать новые приемы в проведении лабораторных работ по таким дисциплинам, как материаловедение и технологии конструкционных материалов.

Важность проводимой нами работы заключается еще и в том, что, говоря о поисках путей совершенствования процесса обучения, следует иметь в виду совершенствование не только методов сообщения новых знаний, но также и совершенствование методики формирования у студентов умений и навыков.

Мы используем лабораторный метод обучения с целью формирования инновационного потенциала на занятиях по материаловедению и технологии конструкционных материалов. И как частный случай – через исследовательские лабораторные работы.

Изложение основного материала статьи. Сущность исследовательского метода обучения заключается в том, что он предусматривает творчество в деятельности студентов. Элементы исследования в проведении лабораторных работ развивают учебные умения и навыки с учетом индивидуальных способностей студентов достигать различные этапы творчества.

Исследовательские лабораторные работы, проводимые как индивидуально, так и в группах, могут проходить по следующему плану:

1. Преподаватель сообщает проблему, для решения которой проводится исследовательская лабораторная работа.

2. Знания учащимся не сообщаются. Студенты самостоятельно их получают в процессе исследования. Средства для достижения результатов студенты выбирают сами, т.е. становятся активными исследователями.

3. Преподаватель управляет процессом исследований.

Лабораторный исследовательский метод проведения занятий по материаловедению и технологии конструкционных материалов помогает студентам развить профессиональный, творческий и бизнес компоненты инновационного потенциала.

Основное условие исследовательских лабораторных работ - поэтапный характер студенческих исследований. Все виды лабораторных работ студентов строились как проблемные исследования с постепенно нарастающей степенью их самостоятельности.

Для выявления уровня развития инновационного потенциала, студентов в процессе нашего эксперимента можно, опираясь на работы ученых, выделить следующие уровни исследовательских лабораторных работ:

I уровень – репродуктивный.

1. учащиеся умеют применять понятия, законы, принципы, правила выполнения типовой лабораторной работы;

2. умеют решать, подсчитывать, объяснять;

3. полнота действий, обобщение, точность восприятия;

4. умение работать с литературой.

II уровень – репродуктивно – исследовательский.

1. умение применять знания понятий, правила выполнения типовой лабораторной работы;

2. умение решать, подсчитывать, объяснять полученные результаты;

3. полнота, обобщенность действий при выполнении заданий с элементами исследовательского характера;

4. умение рассчитывать погрешность и анализировать результат.

III уровень – исследовательский.

1. умение студентов предсказывать результаты, оценивать получение значения в лабораторной работе, применять законы для выполнения лабораторной работы;

2. умение переносить, трансформировать знания, прогнозировать результат, критически его оценивать, доказывать его справедливость.

При предварительном выявлении уровня развития инновационного потенциала мы провели лабораторную работу I уровня. Оценив скорость выполнения лабораторной работы студентами, сделали вывод о необходимости применения новых приемов в проведении лабораторных работ с учетом творческих способностей студентов. В связи с этим мы разработали поэтапное введение приемов исследования при проведении лабораторных работ (II и III уровня).

Для воспроизведения значимых условий принятия инновационного решения применялись набор макро- и микрошлифов металлов; образцы строительных материалов; металлографический микроскоп; карточки напоминания для лабораторных работ; данные ученых BellLabs Бостонского колледжа; набор документов International Technology Roadmap for Semiconductors и др. Региональная специфика была отражена в образцах материалов, присущих республике Башкортостан. Промышленная среда была представлена фотографиями, документами, паспортами и прайсами с предприятий города Уфы. Для подготовки к теоретической составляющей работы было рекомендовано учебное пособие Кирилловой И.К., Райского В.В., Мельниковой А.Я. «Engineering materials. Their properties and application. Конструкционные материалы. Их свойства и применение». Содержание лабораторных работ было направлено на распознавание, сравнение, характеристику, раскрытие понятий, обоснование и применение инновационных знаний.

Для осуществления оценки результатов практической деятельности по теме педагогического исследования мы использовали следующие образцы диагностических материалов по теме «Методы изучения структуры металлов»:

I. Карточки – напоминания (I и II уровень лабораторной работы).

Карточка напоминания к лабораторной работе I уровня (Лабораторная работа №1 «Макро- и микроскопический методы исследования металлов и сплавов»):

Оформи в тетради план работы:

- название;
- цель;
- приборы;
- ход работы
- а) описать излом одного образца;
- б) перечислить дефекты выявляемые макроанализом;
- в) описать порядок работы на микроскопе. Кратко описать методику приготовления микрошлифа;
- г) зарисовать микроструктуру образцов стали и чугуна;
- вывод

Карточки напоминания к лабораторной работе II уровня (Лабораторная работа №1 «Макро- и микроскопический методы исследования металлов и сплавов»):

Оформи в тетради работу по известному плану:

- название;
- цель;
- приборы;
- рассмотрение микрошлифов в микроскоп;
- рисунки;
- вывод.

Пояснение – подсказка.

1) Макроанализом называется метод исследования строения металлов и сплавов невооруженным взглядом.

Подумай! Что такое макроанализ?

2) Определи характер излома, но помни:

- а) хрупкий излом имеет кристаллическое строение;
 - б) вязкий излом имеет волокнистое строение;
 - в) усталостный излом имеет две зоны разрушения;
- 3) Определи общее увеличение микроскопа.

Фокусное расстояние, апертурное число, кратность увеличения все эти данные есть на микроскопе.

Выпиши и определи по таблице общее увеличение микроскопа.

4) Сделать рисунки обнаруженных неметаллических включений. Это сделать не сложно.

5) Зарисовать микроструктуру стали и чугуна, выявленную травлением. Но помни, что признаком протравления является потускнение поверхности шлифа. После травления микрошлиф промывают ватой, смоченной в спирте, а затем просушивают прикладыванием фильтровой бумаги.

6) Сделай вывод

II. Описание лабораторной работы в лабораторном практикуме по материаловедению под редакцией Мельниковой А.Я.

III. Задания к лабораторным работам с элементами исследовательского характера с приложенным планом оформления результата.

Задание к лабораторной работе №1 «Макро- и микроскопический методы исследования металлов и сплавов» (исследовательского характера):

1. Определить характер излома полученных образцов, зарисовать и описать виды изломов.

2. Рассмотреть микрошлифы до травления

Отчет (предложенный вариант)

- 1) Я предполагаю, что...
- 2) Я основываюсь на том, что...
- 3) Рассуждения, на основе которых выдвинута гипотеза...
- 4) Что я предлагаю сделать для проверки предложения...
- 5) Мне необходимы приборы...

6) План моих действий...

7) Анализ плана:

Что я измеряю? Чем я измеряю? Для чего нужно травление?

IV. Итоговое тестирование по теме «Методы изучения структуры металлов».

С целью оценки уровней сформированности компонентов инновационного потенциала были применены специализированные тесты, использующиеся в процессе подготовки бакалавров. Тесты были адаптированы таким образом, чтобы они позволяли оценить именно формируемые инновационные умения, знания и отношения.

Для изучения профессионального компонента инновационного потенциала будущих специалистов были использованы тест коммуникативных умений Михельсона, а также диагностика привлекательности труда В.М. Снеткова и «Общий тест управленческих способностей», разработанного отечественными психологами Е.М. Борисовой, Г.П. Логиновой, М.О. Мдивани. Также была использована методика выявления и анализа профессионально важных качеств специалистов системы «Человек-техника». Оригинальная методика «Карта интересов», разработанная А.Е. Голомштоком, была наиболее результативной для выявления профессиональных интересов респондентов, для определения профессиональных склонностей - опросник Л.Йовайши. Уровни сформированности творческого компонента инновационного потенциала будущих бакалавров был использован тест «Стремление к творческой деятельности» (разработан Орловым Ю.М.), также мы использовали тест Гилфорда, который направлен на изучение креативности и творческого мышления. Оценка уровней сформированности бизнес компонента определялась с помощью теста «Можете ли вы быть предпринимателем?». Данный тест широко используется в США для диагностики предпринимательской жилки. Для выявления предпринимательских способностей был использован тест предпринимательских способностей Т. Матвеевой.

Выводы. Принимая во внимание уровень сформированности каждого компонента, по итогам проведения лабораторных работ 3-х уровней мы определили уровень сформированности инновационного потенциала студентов. Окончательные итоги сформированности инновационного потенциала будущих бакалавров приведены в таблице 1.

Использование методов графической и математической обработки данных показало увеличение процентного соотношения студентов высокого и среднего уровня сформированности инновационного потенциала будущих бакалавров.

Таблица 1

Уровень сформированности инновационного потенциала будущих бакалавров

уровень сформированности инновационного потенциала \ группы	Экспериментальные группы			
	ТМО-до-18		ТМО-30-18	
	Кол-во человек	% общего кол-ва	Кол-во человек	% общего кол-ва
Низкий	1	3,6	1	4
Средний	16	57,1	15	60
Высокий	11	39,3	9	36

Целью предложенной системы занятий, построенной на основе исследовательских лабораторных работ, явилась организация инновационного поиска студентов в условиях систематического решения проблем, дискуссий, способствующих развитию открытости, поиску альтернативных решений профессиональных проблем.

Литература:

1. Аргунова Е.Р., Жуков Р.Ф., Маричев И.Г. «Активные методы обучения» // М., 2016, с. 33-34
2. Белоновская И.Д., Мельникова А.Я. Инженерные игры в теории, методике и практике профессионального образования (учебно-методическое пособие) // М.: Дом педагогики, 2008. – 280 с.
3. Вербицкий А.А. Методы обучения: традиции инновации // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 9. С. 10.
4. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. Учебное пособие. М. МПГУ, 2017. - 248 с.
5. Кириллова И.К., Применение рабочих тетрадей в подготовке бакалавров технического профиля / И.К. Кириллова, А.Я. Мельникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 61- 3., С. 97-101.
6. Кириллова И.К., Райский В.В., Мельникова А.Я. Engineering materials. Their properties and application. Конструкционные материалы. Их свойства и применение // учебное пособие / М-во образования и науки Рос.Федерации, Нац. исследоват. Моск. гос. строит. ун-т. - 2-е изд. – Москва: Изд-во Нац. исследоват. Моск. гос. строит. ун-та, 2017. – 164 с.

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталья Владимировна

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

кандидат технических наук, доцент Сережкин Леонид Николаевич

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

кандидат технических наук, доцент Лошкарева Елена Анатольевна

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

ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕМЫ «ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ СВЕТА» В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье представлена методика изучения темы «Интерференция света» в курсе общей физики для студентов естественнонаучных и технических направлений бакалавриата с использованием системы проблемных и учебных задач с историко-методологическим контекстом. Предполагается, что такой подход будет способствовать формированию методологической компетентности обучающихся.

Ключевые слова: история физики, физические задачи с историко-научным содержанием, интерференция света, методологическая компетентность.

Annotation. The article presents a method of studying the theme "Interference of light" in the course of General physics for sciences and engineering undergraduate students using a system of problems with historical and methodological context. This approach will contribute assumed to the formation of methodological competence of students.

Keywords: history of physics, physical problems with historical content, light interference, methodological competence.

Введение. Вступление в силу новой редакции ФГОС ВО с учетом требований профессиональных стандартов предполагает изменение акцентов в преподавании базовых дисциплин, актуализирует необходимость сочетания принципов фундаментальности и прикладной направленности. В этих условиях одной из целей образования становится формирование методологической компетентности, понимаемой как такой уровень усвоения методологических знаний и умений, который позволяет эффективно организовать деятельность в определенной сфере [6, с. 119]. Курс физики в системе подготовки бакалавров естественнонаучных и технических направлений играет важную роль в ее достижении, формируя фундамент для освоения общепрофессиональных и профильных дисциплин, овладения методами решения научно-технических задач в области профессиональной деятельности.

Структура методологической компетентности включает в себя историко-методологический компонент, в том числе, знание истории научных открытий и изобретений [5, с. 88]. Отсюда следует, что помимо формирования представлений о конкретных фактах, законах, теориях, в задачи курса общей физики для высшей школы входит ознакомление с процессом и логикой развития физической науки. При этом особое значение имеют сведения об исторических экспериментах и их гносеологической функции (реализации определенной задачи в процессе познания). Тема «Интерференция света» имеет в этом контексте значительный потенциал, обусловленный следующими факторами:

- изложение темы традиционно опирается на историко-эмпирический материал: в программе дисциплины прямо упоминаются исторические опыты, их описание присутствует во всех рекомендованных учебниках и учебных пособиях;

- эксперименты разнообразны по функциональному признаку, значению в развитии физической науки;

- имеется доступный хрестоматийный материал (фрагменты аутентичных исторических источников);

- большую часть экспериментов можно реализовать в форме лекционных демонстраций, в лабораторном практикуме;

- тема имеет большое прикладное значение в естественных науках и в технике.

Следует подчеркнуть, что термин «интерференция» применяется не только в физике, но и в других науках (в лингвистике, психологии, биологии, медицине) для обозначения явлений самой различной природы. Это обстоятельство открывает возможность контекстного анализа понятия с привлечением межпредметных связей с дисциплинами профессиональной направленности.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на классификацию, предложенную Г.М. Голиным [3], эксперименты по интерференции света, которые упоминаются учебной и методической литературе по курсу общей физики можно систематизировать по той функции, которую они выполнили в процессе познания: 1) открытие физического явления; 2) исследование свойств и установление закономерностей явления; 3) подтверждение справедливости теоретических выводов; 4) создание новых средств и методов эксперимента, практическое использование явления. При этом важно подчеркнуть, что в одном и том же историческом опыте могут реализовываться несколько функций.

История открытия и исследования интерференции начинается с момента зарождения волновой теории света в XVII веке. Честь открытия явления обычно связывают с именем итальянского ученого Ф.М. Гримальди [4, с. 3-34], эксперимент которого положил начало серии классических опытов по получению интерференционной картины от двух источников методом деления волнового фронта. К этому же времени относятся первые попытки объяснить цвета тонких пленок с позиций представления о свете как о колебательном движении, подобном звуку (Р. Гук, 1675) [9, с. 102-108].

Необходимым условием получения устойчивой интерференционной картины является когерентность волн. При изучении материала в историческом аспекте можно начать с постановки проблемы.

«Получить когерентные волны возможно путем деления излучения от одного источника на два пучка. На первый взгляд, это легко осуществить, если пропустить свет от произвольного источника, например, от Солнца, через два отверстия в непрозрачном экране. Именно такой опыт был описан итальянским ученым Ф.М. Гримальди (1618-1663) в сочинении «Физическое учение о свете, цветах и радуге», вышедшем в 1665 г.

Однако, излучение естественных источников характеризуется малым радиусом пространственной когерентности, поэтому в большинстве случаев интерференционная картина будет отсутствовать. Тем не менее, в 1802 году Т. Юнгу [12, с. 285-295] удалось получить устойчивую картину в классическом опыте с двумя щелями. Как ему удалось это сделать?».

Анализ установки Юнга позволяет ответить на этот вопрос: если предварительно пропустить свет через еще одно малое отверстие в непрозрачной преграде, можно увеличить пространственную когерентность света, падающего на щели. Развивая проблемную ситуацию, можно предложить студентам решить следующую задачу.

«Оценить, каково должно быть расстояние между щелями в опыте Гримальди с использованием прямых солнечных лучей, чтобы можно было наблюдать интерференцию. Угловой диаметр Солнца принять равным

$\alpha = 0,01$ рад, длину волны падающего света $\lambda = 0,5$ мкм».

Задача позволяет дать наглядную интерпретацию понятия радиуса пространственной когерентности и оценить его значение для световых волн, приходящих от Солнца:

$$d \approx \frac{\lambda}{\alpha} = \frac{0,5}{0,01} = 50 \text{ мкм.}$$

Осуществить на практике столь малое расстояние между щелями затруднительно. В установке Юнга [12, с. 292-293] расстояние между щелями составляло 1/16 дюйма, что соответствует примерно 1,6 мм.

Опыт Юнга известен студентам по школьному курсу, в курсе общей физики можно рассмотреть другие интерференционные схемы. Их изучение целесообразно организовать в виде решения задач с историческим контекстом на практических занятиях и в качестве заданий для самостоятельной работы. При формулировке задач целесообразно использовать хрестоматийный материал, опираться на аутентичные источники (например, [8, 12]). Индивидуализация заданий осуществляется путем разработки нескольких вариантов требований к одной и той же схеме наблюдения интерференции, реализованной в историческом эксперименте. Варианты образуются путем комбинации и варьирования известных и неизвестных величин: длины волны падающего света, геометрических параметров установки, расстояния между полосами на экране, максимального числа интерференционных полос. Возможна формулировка требования в виде нахождения условия для размеров источника для наблюдения картины, условия исчезновения интерференционных полос и т.д. Приведем примеры таких заданий.

«Зеркала Френеля: геометрические параметры». В 1816 г. О. Френель описал классический опыт по получению интерференционной картины от двух источников: «Поместив сначала оба зеркала рядом друг с другом так, чтобы края точно соприкасались между собой, их вращают затем до тех пор, пока они не окажутся в одной и той же плоскости, но все еще образуют между собой слегка расходящийся угол, так, что дают сразу два изображения одной светящейся точки» (цитата по книге [2, с. 16]). Определить угол между зеркалами Φ , если даны расстояние от светящейся точки до линии пересечения зеркал r , от этой линии до экрана l , длина волны света λ .

«Бипризма Френеля: число интерференционных полос». В опыте О. Френеля (1819 г.) использовалась система, состоящая из двух одинаковых прямоугольных призм с малыми преломляющими углами, сложенных вместе основаниями. Найти максимальное число интерференционных полос, которое можно наблюдать с помощью этой установки для монохроматического света с длиной волны λ , если известны: расстояние от бипризмы до источника l , от бипризмы до экрана L , преломляющий угол α призм, показатель преломления стекла, из которого изготовлены призмы, n .

Подобные этому задания можно сформулировать для системы из двух половин тонкой собирающей линзы, раздвинутых перпендикулярно к оптической оси (билинза Бийе) или смещенных вдоль оси (опыт Месслина) [1, с. 241]. Дополнительный вопрос, специфический для этой модификации опытов с двумя источниками: как будет меняться картина при изменении положения источника по отношению к фокусу линзы, при каком расположении интерференция будет наблюдаться, а когда не будет.

Другой вариант реализации опыта по двухлучевой интерференции света был предложен в 1837 году ирландским физиком Х. Ллойдом [7, с. 199-216]. В нем используется одно зеркало, а интерферируют прямой и отраженный пучки. Постановка задачи в этом случае может быть аналогичной описанной выше, но можно добавить задание на обоснование потери полуволны при отражении света от зеркала.

Классические интерференционные схемы Юнга, Френеля, Ллойда для могут быть реализованы в виде экспериментальных заданий лабораторного практикума. Важно подчеркнуть, какие трудности приходилось преодолевать при реализации этих опытов для получения устойчивой картины. В современном учебном эксперименте большая часть этих проблем устраняется использованием лазерных источников, обладающих большой пространственной и временной когерентностью.

В описанных выше опытах для получения когерентных волн используется принцип деления волнового фронта. Другой способ (деление амплитуды) наблюдается при интерференции в тонких пластинах. Преимущество этого метода для наблюдения интерференции состоит в возможности получения контрастной интерференционной картины от протяженного источника, что важно для проведения демонстрационного эксперимента. В опыте немецкого ученого Р. Поля (1884-1976) свет от источника (ртутной лампы) испытывает отражение от поверхностей прозрачной пластинки из слюды, толщиной порядка нескольких десятков микрометров [10]. При этом образуется два мнимых источника, дающих когерентное излучение. Интерференционную картину можно наблюдать на потолке аудитории, где производится демонстрация.

Еще одно явление, объясняемое интерференцией в тонких пленках с переменной толщиной, пример полос равной толщины – кольца Ньютона. Известно, что И. Ньютон не был явным сторонником волновой теории, активно полемизировал с отстаивавшем ее Р. Гукем [9]. Тем не менее, им были подробно изучены количественные закономерности интерференционной картины, возникающей в тонком зазоре между плоской и выпуклой поверхностями вблизи точки их соприкосновения. Несмотря на зафиксированную в этих экспериментах периодичность, Ньютон не считал ее аргументом в пользу волной природы света. Объяснение

было дано значительно позднее Т. Юнгом. На основе первоисточника («Оптики» И. Ньютона, [8]) можно сформулировать систему задач, решение которых позволит показать, какие закономерности можно установить при наблюдении колец и как они объясняются с современных позиций.

«Кольца Ньютона: закономерности диаметров». Описывая опыты по наблюдению интерференционной картины между плоской поверхностью и соприкасающейся с ней выпуклой поверхностью линзы, И. Ньютон писал: «...я измерил диаметры первых шести колец в наиболее ярких частях их орбит и нашел, что их квадраты находятся в арифметической прогрессии нечетных чисел: 1,3,5,7,9,11». «Я измерил также диаметры слабых или темных колец между наиболее блестящими цветами и нашел, что их квадраты располагаются в арифметическую прогрессию четных чисел: 2,4,6,8,10,12». В каком свете (отраженном или проходящем) наблюдал картину И. Ньютон? Ответ обоснуйте расчетами.

«Кольца Ньютона: влияние среды». Наблюдая интерференционную картину между двумя соприкасающимися объективными стеклами, И. Ньютон писал: «При небольшом смачивании объективных стекол по их ребрам вода медленно проникала между ними, и при этом круги становились меньше, а цвета более слабыми; по мере того как вода проникала в одну половину, в той половине, в которую вода приходила раньше, цвета казались отделившимися от другой половины и сжимались на меньшем пространстве».

1. Объясните явления, происходящие в этом опыте.

2. Найдите отношение диаметра первого кольца в случае, когда прослойка между стеклами заполнена водой, к диаметру соответствующего кольца в случае воздушной прослойки. Сравните свой результат, с тем, что был получен в результате измерений И. Ньютоном (7/8).

Эти задачи могут быть дополнены лабораторным экспериментом с использованием цифровой видеокамеры [11]. При этом имеется возможность вывести изображение на экран и работать с его настройками, проводить измерения в любых удобных единицах.

Важным прикладным значением интерференции света определяется ее использованием в multifunctional устройствах, называемых интерферометрами. Их конструкций довольно много, обычно в учебной литературе описываются интерферометры Майкельсона, Фабри-Перо, Жамена, Маха-Цендера, Рождественского, Релея, Линника и другие [1]. На наш взгляд, изучение этого фрагмента темы «Интерференция» целесообразно организовать в виде самостоятельной работы, предполагающей описать устройства интерферометров различных модификаций по следующему плану:

- 1) историческая справка;
- 2) физические принципы, положенный в основу работы;
- 3) оптическая схема;
- 4) область применения.

При формировании заданий целесообразно стремиться к тому, чтобы назначение и применение описываемых в работе интерферометров, соотносились с профессиональной направленностью образовательной программы. Эффективным дополнением к самостоятельному изучению и структурированию учебной информации будет включение в программу лабораторного практикума работ, предполагающих экспериментальное исследование устройства и измерительных возможностей интерферометров различных типов.

Выводы. В процессе решения задач и выполнения теоретических и экспериментальных заданий с историко-научным контекстом формируются образовательные результаты обобщенного, методологического характера.

1. Знание проблем, возникавших в истории науки и способов их решения.

2. Представление о сложном и нелинейном характере процесса познания, существовании ошибочных представлений и заблуждений даже у выдающихся ученых.

3. Понимание роли и места эксперимента в процессе познания, способность указать гносеологические и методологические функции, которые выполнил данный эксперимент.

4. Способность точно и кратко описать методику эксперимента, указать сходство и различие, достоинства и недостатки различных модификаций эксперимента.

5. Осознание прикладного значения выводов теории.

Исследование предполагается продолжить, разработав методику комплексной оценки форсированности методологической компетентности, куда войдут задания из числа представленных в работе.

Литература:

1. Борн М., Вольф Э. Основы оптики. — М.: Наука, 1973. — 713 с.
2. Вавилов С.И. Глаз и Солнце. — СПб.: Амфора, 2015. - URL: <https://iknigi.net/avtor-sergey-vavilov/100021-glaz-i-solnce-sergey-vavilov.html>. (дата обращения: 25.07.2019).
3. Голин Г.М. Образовательные и воспитательные функции методологии научного познания в школьном курсе физики: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Ленинград. гос. пед. ин-т. — Ленинград, 1986. — 31 с.
4. Зубов В.П. Физические воззрения Франческо-Мариа Гримальди (1618—1663) // Вопросы истории естествознания и техники. — 2008. — № 4. — С. 3-34.
5. Кирюхина Н.В., Красин М.С. Решение задач с историко-научным содержанием как фактор формирования методологической культуры будущего учителя физики // Проблемы современного педагогического образования. — № 62-4. — 2019. — С. 88-92.
6. Красин М.С. Методологическая культура личности как феномен: образовательный контекст. Монография. — М.: ИЛЕКСА, 2018. — 148 с.
7. Льюис М. История физики. — М.: Мир, 1970. — 464 с.
8. Ньютон И. Трактат об отражениях, преломлениях, изгибаниях и цветах света: 2-е издание. Серия "Классики естествознания". / И. Ньютон — М.: Книга по Требованию, 2013. — 370 с.
9. Погребысская Е.Н. Роберт Гук и его исследования по физической оптике. / Творцы физической оптики. Сб. научных статей. — М.: Наука, 1973. — С. 102-109.
10. Поль Р.Г. Введение в оптику. Учебное пособие. — М. — Л.: ОГИЗ — Гостехиздат, 1947. — 484 с.
11. Серёжкин Л.Н., Лошкарева Е.А., Кирюхина Н.В. Методические особенности экспериментального изучения колец Ньютона с использованием цифровой камеры в лабораторном практикуме по курсу физики в высшей школе // Вестник Калужского университета. - № 2 (43). — 2019. — с. 115-120.

УДК:376.2

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант факультета психологии и педагогики Чугунова Валерия Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения нравственного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Разработана программа экспериментального исследования уровня овладения дошкольниками с ЗПР моральными нормами помощи, щедрости, честности и послушания, понимания морального смысла жизненных ситуаций, действенности общественного и личного мотивов в ситуации нравственного выбора. Приведен подробный сравнительный анализ диагностических данных, характеризующих нравственное поведение дошкольников с нормальным и задержанным психическим развитием. Описана коррекционная психолого-педагогическая программа, направленная на воспитание моральных норм и привычек нравственного поведения у дошкольников с ЗПР средствами традиционных для детского сада видов детской деятельности. Выявлены психолого-педагогические условия развития нравственного поведения у старших дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: нравственное поведение, психолого-педагогические условия развития нравственного поведения, дошкольники с задержкой психического развития.

Annotation. The article presents the results obtained through the study of moral behaviour of senior preschool-age children with delayed mental development. A special programme, aimed at the experimental study of how preschool-age children with delayed mental development assimilate such moral notions as help, generosity, honesty and obedience and understand the moral significance of certain life situations and effectiveness of social and personal motives when facing some moral choice, has been developed by the authors of the work. A detailed comparative analysis of the diagnostic data, characterizing the moral behaviour of senior preschool-age children with delayed mental development and that of their normally developing peers, has been carried out and partly included in the paper. The article also proposes a correctional psycho-pedagogical programme, which can be implemented to instill moral notions and habits of moral behaviour in preschool-age children with delayed mental development through the use of traditional kindergarten activities. Along with that, the article reveals which psycho-pedagogical conditions are necessary for development of moral behaviour in senior preschool-age children with delayed mental development.

Keywords: moral behaviour, psycho-pedagogical conditions necessary for development of moral behavior, preschool-age children with delayed mental development.

Введение. Система российского дошкольного образования в настоящее время ориентирована на подход к ребенку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. Как указывается в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, «приоритетами государственной политики в области воспитания являются: формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности; формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности» (раздел II).

Необходимость нравственного развития и формирования осознанного поведения на основе нравственных ценностей подчеркивается и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 № 1155 [2].

Дошкольный возраст располагает необходимыми предпосылками для формирования нравственного поведения. Как указывает Г.А. Урунтаева [8], в дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для нравственного развития детей.

Формирование нравственного поведения у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) является одним из главных моментов в процессе их адаптации в расширяющемся социуме. Вследствие ограниченных возможностей психоречевого развития детей с ЗПР у них отмечается ряд специфических особенностей развития социального поведения в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Ребенку старшего дошкольного возраста с ЗПР трудно регулировать свое поведение, которое отличается ситуативностью, недостаточно сформированными представлениями о нравственных качествах человека, слабой ориентировкой в нравственно-этических нормах [5, 6]. Это нацеливает ученых-исследователей на поиск наиболее эффективных направлений и форм коррекционной психолого-педагогической работы по формированию нравственного поведения старших дошкольников с ЗПР [3, 7].

Изложение основного материала статьи. Нами проведено экспериментальное исследование нравственного поведения дошкольников с задержкой психического развития, включающее в себя выявление его специфики по сравнению с нормально развивающимися детьми, а также определение психолого-педагогических условий эффективной коррекции недостатков нравственного развития у дошкольников с данным типом дизонтогенеза.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 40» г. Сарова Нижегородской области. В исследовании приняли участие 50 дошкольников, посещающих подготовительные группы данного образовательного учреждения. Из них 30 дошкольников с ЗПР и 20 детей с нормальным темпом психического развития.

Для выявления специфики развития нравственного поведения у старших дошкольников с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, была разработана экспериментальная

диагностическая программа, задачами которой было: изучение уровня овладения дошкольниками моральными нормами помощи, щедрости, честности и послушания, понимания морального смысла жизненных ситуаций, действительности общественного и личного мотивов в ситуации нравственного выбора. Для реализации поставленных задач использовались следующие методики: «Моральные дилеммы» (Т.П. Авдулова), «Сказка» (Фатихова Л.Ф.), «Изучение действительности общественного и личного мотивов» (Ильин Е.П.), «Какой Я?» (Немов Р.С.).

Рассмотрим результаты исследования развития у дошкольников моральных норм. Моральные дилеммы (истории, содержащие моральный выбор) позволяют определить уровень развития моральных суждений дошкольников. Дошкольники получают моральные дилеммы по следующим четырем основным моральным нормам, которые понимаются ими - моральные нормы помощи-щедрости, честности и послушания (следуют за авторитетом взрослого).

Моральное осознание нормы помощи при взаимодействии с взрослыми наиболее высоко проявилось в группе детей с нормативным развитием – только в этой группе высокий показатель зафиксирован у 20% испытуемых. В экспериментальной группе детей с ЗПР большинство детей показали средний уровень – он проявился у 76% дошкольников. Дети в ответах на вопросы к предъявленной ситуации поясняли, что хотели бы помочь и выполнить просьбу мамы, однако при ситуации выбора между мультфильмом и мытьем посуды – они не всегда знают, как правильно поступить. Значительное количество испытуемых с ЗПР продемонстрировали низкий уровень выраженности нормы помощи по отношению к близким родственникам - дети наотрез отказывались от ситуации помочь маме в то время, когда демонстрируется их любимый мультфильм.

На низком уровне у детей с ЗПР демонстрировалось развитие моральной нормы помощи и по отношению к сверстнику – дети зачастую отвечали, что лучше пойдут на день рождения, а друга отведут до ближайшей скамейки, или же позвонят в скорую помощь, но тратить свое личное время и пропускать день рождения они не намерены. Таким образом, в ситуации морального выбора дети с ЗПР демонстрировали выбор в пользу своего выгодного положения, избегая вариант оказания помощи сверстнику, что может объясняться общей спецификой психического развития данного типа дизонтогенеза.

Нормы щедрости в ситуации взаимодействия с близкими в группе детей с нормальным психическим развитием распределились следующим образом - 36% детей имеет низкий уровень щедрости, по 32% средний и высокий уровень. В ситуации взаимодействия с близкими родственниками у детей с ЗПР наблюдается более высокая встречаемость низкого уровня щедрости, около 60%.

В группе детей с нормальным психическим развитием щедрость при взаимодействии со сверстниками демонстрировалась на высоком уровне. У детей с ЗПР преобладали низкий и средний уровни развития щедрости. На наш взгляд, низкий уровень щедрости у детей с ЗПР можно объяснить тем, что у них слабо развита сфера социальных эмоций, они не готовы к эмоционально «теплым» отношениям со сверстниками.

Изучая распределение нормы честности у дошкольников в ситуации взаимодействия с близкими взрослыми, мы констатировали, что у детей с ЗПР преобладает низкий уровень развития данной моральной нормы – он выражен у 60% испытуемых. Дети с ЗПР признались, что совершая запрещенные взрослыми действия, они в большинстве случаев не признаются в проступке, предпочитая обманывать старших. Также следует подчеркнуть, что соблюдение нормы честности является проблемным моментом и для нормально развивающихся детей. Значительное количество нормативных дошкольников также предпочитают время от времени обманывать взрослых людей, скрывая свои проступки. Можно предположить, что подобное поведение детей определяется недостаточно адекватными детско-родительскими отношениями, а также определенными проблемами в реализации педагогического общения у специалистов, работающих с дошкольниками в образовательных учреждениях.

Изучая распределение нормы послушания у дошкольников в ситуации взаимодействия со сверстниками, мы констатировали, что у большинства детей ЗПР преобладает низкий уровень проявления данной моральной нормы (более половины испытуемых). Для нормально развивающихся дошкольников наиболее типичным оказался средний уровень послушания (немногим более 52% испытуемых). Итак, можно сделать вывод, что в отношении нормы послушания во всех группах обследуемых в равной степени выражены низкие и средние величины данного показателя.

Обратимся к результатам, полученным при изучении понимания морального смысла жизненных ситуаций по методике «Сказка». Результаты обследования по данной методике показали, что нормально развивающиеся дети понимают моральный смысл сказки, они могут ее пересказать. Высокий уровень понимания зафиксирован почти у половины испытуемых группы – у 44%. Дети могут определять эмоциональные состояния героев сказки сами или с помощью карт, правильно оценивают действия героев, их роль в событиях; способны идентифицировать себя с героями сказки. При этом они склонны отождествлять себя с положительными персонажами сказки (лиса и заяц). В рассуждениях дошкольников иногда присутствовал инфантилизм, тенденция интерпретировать поведение героев на основе своего собственного опыта.

Дети с ЗПР в большинстве случаев (56% испытуемых) продемонстрировали низкий уровень понимания нравственного смысла сказки. Они затруднялись в определении главного персонажа произведения, в оценке его поступков с моральной точки зрения. Детям трудно определить эмоциональные состояния сказочных героев. Определяя черты их характера или поведения, они используют недифференцированную, односложную оценку («хорошо», «плохо»).

Анализ результатов методики «Изучение действительности общественного и личного мотивов» показал, что в первой серии, когда дети должны были сделать две игрушки и дать одну в подарок другим детям, и дети с ЗПР, и дети с нормальным развитием охотно отдавали одну игрушку, демонстрируя социальный мотив поступка (дети стремились сделать две игрушки).

Во второй серии исследования, когда детям было предложено сделать одну игрушку и дать ее маленьким детям, лишь незначительная часть нормально развивающихся детей смогла руководствоваться социальным мотивом. Большинство же детей с ЗПР и нормативным развитием продемонстрировали преобладание у них в ситуации морального выбора исключительно личного побудительного мотива. Таким образом, в ситуации выбора большинство детей не смогли показать социальный мотив поведения, особенно когда выбор касался того, что ценно для них и вызывает истинный интерес.

Обсуждая результаты методики «Какой Я?», можно констатировать, что в группе детей старшего дошкольного возраста с нормальным психическим развитием более выражен (у 88%) средний уровень самооценки: дети адекватно оценивают в себе положительные качества, не преувеличивая и не уменьшая их. Для детей экспериментальной группы характерен низкий уровень самооценки (64%), для детей контрольной группы с ЗПР – 68%.

Делая краткий вывод по данному этапу исследования можно утверждать, что нравственное поведение старших дошкольников с задержкой психического развития характеризуется низким уровнем осознания нравственных норм, слабо развитой способностью к моральным суждениям, малой возможностью соподчинения мотивов поведения, невоспитанностью нравственных чувств.

На основе изученной научной литературы по проблеме исследования [1, 9, 10], мы предположили, что психолого-педагогическими условиями формирования нравственного поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития могут быть развитие особого отношения к другому, формирование желания выполнять нравственные нормы, организация практики нравственного поведения, перевод нравственных поступков в нравственные привычки.

Нами была разработана коррекционная психолого-педагогическая программа, направленная на воспитание моральных норм и привычек нравственного поведения у дошкольников с ЗПР средствами традиционных для детского сада видов детской деятельности. Занятия проводились в форме этических бесед с элементами театрализации, в форме дидактических игр, использовалось тематическое чтение детской художественной литературы, слушание тематических музыкальных произведений и др.

Проведение контрольного диагностического исследования по результатам реализации коррекционной психолого-педагогической программы показало, что выявленные нами психолого-педагогические условия развития нравственного поведения у старших дошкольников с ЗПР позволяют добиться положительной динамики в его коррекции.

Выводы. Исследование нравственного поведения старших дошкольников с ЗПР показало, что его развитие имеет выраженную специфику по сравнению с дошкольниками с нормальным темпом психического развития. Так, дети с ЗПР в ситуациях нравственного выбора практически всегда руководствуются личными мотивами, что позволяет говорить о несформированности у них такого важного новообразования дошкольного возраста как соподчинение мотивов. Интересным является и тот факт, что развитие некоторых моральных норм у детей с ЗПР и у их нормально развивающихся сверстников является идентичным, например, низкий уровень развития нормы честности и послушания. Данный факт совершенно очевидно указывает на то, что данные нравственные нормы являются известными, но незначимыми для большинства детей. Также можно предположить, что подобное положение может объясняться нарушениями детско-родительских отношений и отношений в системе «педагог-воспитанник».

Целенаправленная коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ЗПР в направлении нравственного воспитания оказывается эффективной при соблюдении ряда психолого-педагогических условий: развитие особого отношения к другому, формирование желания выполнять нравственные нормы, организация практики нравственного поведения, перевод нравственных поступков в нравственные привычки.

Литература:

1. Авдулова, Т.П. Психологические особенности нравственного развития ребенка // Психология обучения. - 2007. - № 5. - С. 41-46.
2. Болдырева Т.И. Федеральный государственный образовательный стандарт и проектный подход в дошкольном образовании по формированию нравственной культуры поведения дошкольников // Актуальные проблемы развития науки и современного образования Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2017. - С. 354-356.
3. Кисова В.В., Кузнецов Ю.А., Семенов А.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы // Современные проблемы науки и образования. 2013. - № 6. с. 367-370.
4. Магомедова И.М. Роль и значение средств народной педагогики в воспитании гармоничной личности // Мир науки, культуры, образования. 2015. - № 2 (51). - С. 94-96.
5. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2003. – 688 с.
6. Робцева Л.Н. Формирование нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Научное и образовательное пространство: перспективы развития Сборник материалов III Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. 2016. С. 130-134.
7. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослым и сверстниками в учебно-познавательной деятельности // Дефектология. 2014. - № 1. - с. 29-37.
8. Урунтаева Г.А. Детская психология. — М.: Академия, 2011. — 368 с.
9. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского университета. – 2016. - № 2 (15). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 01.08.2019).
10. Шутова Н.В., Кисова В.В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // Вестник Мининского университета. – 2017. - № 1(18). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335> (дата обращения: 01.08.2019).

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы формирования межкультурной компетенции. Отмечается, что владение межкультурной компетенцией позволяет осознать собственную идентичность и избавиться от стереотипов. Данная проблема широко поддерживается ЮНЕСКО, где издаются основные программные документы. В условиях глобализации весь мир должен осознать ценность межкультурного взаимодействия и взаимопонимания. В статье акцентируется вопрос формирования межкультурной компетенции учителя и предлагаются возможные пути решения данной проблемы в условиях поликультурного образования.

Ключевые слова: межкультурные компетенции, учитель, учащийся, междисциплинарные программы, поликультурное образование, культурное пространство, ЮНЕСКО.

Annotation. The article deals with certain issues of formation of intercultural competence. It is noted that possession of intercultural competence allows a person to realize his own identity and get rid of stereotypes. This approach is widely supported by UNESCO where major policy documents are issued. In the context of globalization the whole world has to realize the importance of intercultural cooperation and mutual understanding. The article focuses on formation of teacher's intercultural competence and provides possible routes to pursuing this objective.

Keywords: intercultural competence, teacher, student, interdisciplinary programmes, multicultural education, cultural environment, UNESCO.

Введение. Одним из результатов глобализации является объединение нашей вселенной путем установления более тесных контактов с разнообразными культурами. Из этого неизбежно следует, что культурные границы движутся, а социальные преобразования ускоряются. Таким образом, культурное разнообразие и межкультурные контакты становятся реалиями современной жизни, на которые, как следствие, адекватно реагируют компетенции межкультурного общения [6].

Приобретение межкультурных компетенций способствует налаживанию отношений и обмену между людьми разных культур и происхождения, а также внутри разнородных групп, все из них должны научиться жить вместе в мире. Эти компетенции позволяют, помимо прочего, делиться осознанием своей собственной идентичности и вариативности со все большим количеством людей и, таким образом, избавляться от таких рисков, как воспроизведение стереотипов и продвижение эссенциального видения культуры.

Изложение основного материала статьи. На повестке дня современного образования: развитие имеющихся усилий по включению межкультурных компетенций в преподаваемые дисциплины, с тем чтобы обеспечить дальнейшее изучение этой актуальной темы; расширение междисциплинарной исследовательской деятельности по темам, связанным с проблемой межкультурных компетенций, с участием разнообразных дисциплин, таких как психология, коммуникация, антропология, социология, философия, лингвистика, литература, религиоведение и политическая экономика; создание мультидисциплинарной группы международных экспертов, предназначенной для рассмотрения некоторых ключевых понятий, которые требуют расширения в рамках проблемы межкультурных навыков и, что гораздо более важно, для создания новых теоретических концепций.

Для решения поставленных задач предлагается координировать работу образовательных учреждений путем предоставления, во-первых, инструкций и директив, с тем чтобы вопросы, имеющие отношение к межкультурным навыкам, получали необходимое внимание, во-вторых, обобщить обучающую информацию (лекции и публикации), с тем чтобы аналитические материалы, полученные отдельными исследователями, могли быть в широком доступе для использования в практической деятельности, в-третьих, возложить на группу, образовательный центр или организацию ответственность за обобщение того, что уже известно, и за оказание помощи в планировании работы, которую еще предстоит проделать, скорее всего, путем регулярного проведения встреч с заинтересованными сторонами.

Для совершенствования существующих инструментов анализа и оценки межкультурных компетенций необходимо учитывать следующие аспекты: кто измеряет; что измеряется; какие критерии лежат в основе; в каких единицах измерения; какими инструментами измеряется.

Так, Фантини представляет список приемов для оценки межкультурных компетенций после принятия решения о том, кто и что будет измерять [3].

Это - публикация результатов исследований не только в виде статей и книг, предназначенных для ученых, но и в виде материалов, предназначенных для более широкой аудитории, для того, чтобы основные идеи были широко распространены.

Это - изучение разнообразия нематериального культурного наследия (в качестве источника - примеры демократических методов управления, основанные на расширении прав, возможностей и участии всех обшин). Нематериальное наследие включает традиции, унаследованные от предыдущих поколений, в том числе, в виде праздничных мероприятий (ритуалов жизненного цикла), специальных знаний и практических навыков (традиционные мотивы). Понимание нематериального культурного наследия других групп является одновременно и результатом межкультурного диалога, поскольку это знание может повысить уважение к другому образу жизни.

Межкультурные компетенции представляют собой сочетание опыта, обучения и саморефлексии. Хотя значительная часть того, что входит в состав межкультурных компетенций приобретается на личном опыте, многие образовательные программы предназначены для обеспечения лишь формального обучения. Однако, невозможно пренебрегать их вкладом: понимание собственной культуры и интерпретация культур как человеческого творения: и одно, и второе необходимы для того, чтобы научиться вести себя в межкультурных взаимодействиях, которые обычно предшествуют знанию других народов, других культур и других способов бытия.

Известно, что обучение имеет циклический характер: лучший способ открыть для себя социальный характер собственной культуры - это знакомство с другой культурой с абсолютно разными представлениями.

Дервин считает, что обучение межкультурным компетенциям и владение ими продолжаются на протяжении всей жизни, не прекращаясь, они эволюционируют во времени через накопленный опыт, полученные знания и критическое мышление [2].

По крайней мере, вполне возможно преподавать знание о другом и воспитывать уважительное отношение к убеждениям и ценностям других людей до такой степени, когда их рассматривают как «очевидные разные истины». По мнению Дидорфа, признание различий является важной отправной точкой, поскольку без этого невозможно понимания их последствий. Цель, в конечном счете, должна заключаться в том, чтобы обучать учащихся конкретным навыкам, которые приводят к положительным взаимодействиям с людьми других культур, то есть к «межкультурным коммуникационным навыкам» [1].

Создание безопасного жизненного контекста, в котором ученики могут задавать вопросы открыто, не подозревая о плохих намерениях, является важным шагом в этом отношении. Развитие доверительных отношений, в которых можно не только задавать такие вопросы, но и отвечать на них, требует времени, и эти усилия вознаграждаются более глубоким пониманием проблемы. Простой факт проведения межкультурного диалога уже приводит к некоторому пониманию; нет необходимости рассчитывать на то, что это приведет к согласию. Иногда встречи, организованные только для того, чтобы узнать друг друга, увенчаются успехом; в других случаях создание поликультурных групп учащихся вокруг общих задач дает лучшие результаты, принимая во внимание различие в результате совместных усилий без явной цели. Группы разнообразные по наполнению часто эффективны в решении проблем, поскольку они, как правило, объединяют широкий спектр знаний и опыта.

В основных принципах ЮНЕСКО по вопросам межкультурного образования, в международных нормативных документах и документах международных конференций подчеркивается особое мнение международного образовательного сообщества по межкультурным вопросам. Так, для руководства международной деятельностью в области поликультурного образования выработан ряд принципов:

Принцип 1: поликультурное образование уважает культурную самобытность учащегося, обеспечивая для всех качественное и культурное образование.

Принцип 2: поликультурное образование предоставляет каждому учащемуся необходимые знания, умения и культурные компетенции, с тем чтобы он мог активно и в полной мере участвовать в жизни общества.

Принцип 3: поликультурное образование предоставляет всем учащимся знания, умения, которые способствуют уважению, взаимопониманию и солидарности между людьми, группами (этническими, социальными, культурными или религиозными) и нациями [5].

Эти принципы непосредственно связаны с третьей основой образования «научиться жить вместе», которая заключается в развитии взаимопонимания друг с другом и понимания взаимозависимости, осуществлении совместных проектов и подготовке к урегулированию конфликтов в соответствии с ценностями плюрализма, взаимопонимания и мира. Они также тесно связаны с положениями Всеобщей Декларации прав человека, в которой говорится, что цель образования должна заключаться в «содействии взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми нациями и всеми расовыми или религиозными группами».

Формирование и развитие межкультурных компетенций на всех уровнях системы образования облегчает обучение этим навыкам и получение большей гибкости в отношениях с «другим», при том, что образование предлагает лишь один из аспектов решения существующей проблемы. Стереотипы и предрассудки, в значительной степени, связаны с отсутствием у учащихся точных знаний и опыта о других культурах и, как раз образование помогает решить эту проблему. Приобретение новых знаний позволит им расширить свой опыт и достичь более полного понимания и, следовательно, отказаться от некоторых предрассудков.

Целесообразно преподавать учащимся не только некоторые аспекты содержания широкого спектра культур, но и общую открытость к отличию, в целом. Поэтому учителя играют чрезвычайно важную роль одновременно, как в выборе того, чему они учат, так и в развитии познания и продуманной деятельности в отношении разных культур. Изучение нескольких языков, очевидно, помогает учащимся ознакомиться с несколькими культурами.

Необходимо расширить нынешнюю подготовку будущих учителей, с тем чтобы подготовить их к тому, что они станут активными и ответственными гражданами в демократическом обществе, а также информированными и способными к решению глобальных проблем (например, исчезновение мира или разрушение природного и культурного наследия), акцентируя вариативность культур и делая ее ценным активом для будущих поколений. Предоставлять педагогическим институтам, центрам подготовки будущих учителей новые Программы в области межкультурных навыков, с тем чтобы вооружить учителей соответствующим содержанием и методами работы.

Благодаря доступу к информационным и коммуникационным технологиям, новым средствам массовой информации и социальным сетям некоторые мероприятия по поддержке учителей могут проводиться в режиме онлайн, в частности, путем подключения классов к широкому глобальному сообществу для обучения.

Вслед за Шисслером, мы считаем, что в школе необходима поддержка обучения путем разработки и совершенствования программ, учебников, книг для учителей, направленных на борьбу с культурными предрассудками, нетерпимостью, стереотипами, дискриминацией и насилием. Подготовка учащихся и педагогического коллектива к вопросам урегулирования межкультурных конфликтов является частью решения проблемы. Необходимо также расширить содержание образования до определенных аспектов глобальной политики, ненасильственных связей, прав человека и терпимости, а также развивать диалог между поколениями [4].

Новое поколение нуждается в гораздо более широком знании мировой истории, чем обычно преподается, с тем чтобы выявить различия и сходства между культурными группами. Серия "История человечества", изданная ЮНЕСКО, была специально разработана для этой цели и имела широкое распространение. Кроме того, Программа действий по культуре мира и ненасилия предложила использовать сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО в целях «разработки интерактивной экспериментальной образовательной программы по прекращению насилия с участием школ-учащихся, учителей и родителей – средств массовой информации и профессиональных организаций» [7].

Именно педагогическое сообщество может и должно инициировать включение образования в область межкультурных контактов, в международные программы в области прав человека, например в рамках Глобальной программы Организации Объединенных Наций по вопросам образования (ведется с 2005 года), а также в области межкультурного образования и образования в области глобального гражданства.

В европейском проекте «Развитие межкультурных компетенций» рассмотрены различные стратегии обучения и обучения, которые могут использоваться для развития межкультурных навыков учащихся и учителей. Организуются семинары и другие мероприятия по подготовке учителей для представления межкультурного измерения преподавателям и руководителям образования, предоставляя им пространство для размышлений, взаимного обмена, первого опыта и сотрудничества в рамках совместных проектов в области межкультурных навыков и диалога.

Развитие межкультурных компетенций может происходить за пределами традиционного школьного образования, независимо от того, идет ли речь о непрерывном профессиональном обучении или об обучении на протяжении всей жизни.

Хорошо известная интернационализация школьного образования способствует познанию других культур, в том числе посредством любого из следующих способов: интернационализация школьной программы, обучение иностранным языкам, мобильность учителей, обмен учащимися, обогащение программы межкультурным и международным содержанием (например, устойчивое развитие ресурсов, поскольку культурные предубеждения оказывают влияние на отношения между людьми и естественным миром); учет различных стилей обучения и опыта учащихся, а также их культурного и языкового многообразия; стимулирование учащихся к критическому мышлению и развитие их самоанализа (с тем чтобы они могли изучать свои слова и действия и лучше вести себя перед лицом разнообразия как внутри, так и вне класса).

Для развития межкультурной компетенции возможно проведение международного сравнительного исследования методов и содержания образования, включая традиционные методы, особенно с точки зрения распознавания и признания культурного разнообразия, а также поддержка инициатив, направленных на выявление или создание возможностей и условий для конкретного культурного обучения в рамках каждой системы образования, с использованием существующих инструментов (например, Глобальные доклады о мониторинге Образования для Всех, подготовленные ЮНЕСКО).

Выводы. Адаптация педагогических методов к потребностям повседневной жизни учащихся при необходимой поддержке администрации, специалистов в области образования на всех уровнях обеспечит признание культурного измерения в качестве важнейшего компонента образования в интересах устойчивого развития мира.

Литература:

1. Deardorff, D.K. The Sage handbook of intercultural competence. - Thousand Oaks: CA, Sage, 2009. - p. 336-353.
2. Dervin, F. Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur. – Bern: Peter Lan, 2010. - p. 157-174.
3. Fantini, A.E. Assessing intercultural competence, Issues and tools. The Sage handbook of intercultural competence. - Thousand Oaks: CA, Sage, 2009. - p. 456-473.
4. Schissler, H. Navigating a globalizing world, Thoughts on textbook analysis, teaching, and learning. The Journal of Educational Media, Memory, and Society, № 1(1), 2009. - p. 203-206.
5. Stratégie relative aux droits de l'homme. Paris, UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145734f>.
6. Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle. Paris, UNESCO, Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, Division de l'éducation pour la paix et le développement durable, Secteur de l'éducation: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf> UNESCO.
7. Rapport mondial de l'UNESCO, Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel. Paris, UNESCO: <http://www.unesco.org/new/fr/culture/resources/report/the-unesco-world-report-on-cultural-diversity/>

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КРУЖКА «АЛААҔЫМ ЫЛЛЫГА» КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрен опыт деятельности краеведческого кружка «Алааҕым ыллыга» («Родные тропы»). Особое внимание в работе уделялось знанию истории своего родного села, улуса. Обращение к отеческому наследию прививает у подростков уважение к земле, бережное отношение к богатствам родной природы. Культура, природа родного улуса должна войти в сердце школьника и стать неотъемлемой частью его души. Авторам раскрыта передовая тенденция улучшения процесса воспитания путем его обогащения историей своего народа, родной культуры, что предполагает в дальнейшем с большим вниманием, уважением и интересом относиться к истории и культуре других народов. А также представлен анализ результатов проведения методик по выявлению эффективности деятельности краеведческого кружка как фактора социализации учащихся.

Ключевые слова: кружковая работа, история родного села, социальная адаптация, любовь к Родине, историческое краеведение, внешкольное историческое краеведение, местный материал.

Annotation. Experience of activity of regional group of "Native paths" is considered in the article. The special attention was in process spared to knowledge of history of the native village. An address to paternal heritage inculcates for teenagers respect to earth, careful attitude toward riches of native nature. Culture, nature of native must enter the heart of schoolboy and become inalienable part of his soul. The front tendency of improvement of process of education by his enriching of history of the people, native culture is exposed authors, that supposes in future with large attention, respect and interest to behave to history and culture of other people.

And also the analysis of results of realization of methodologies is presented on the exposure of efficiency of activity of regional group as a factor of socialization.

Keywords: group work, history of native village, work, history of native village, social adaptation, love to Motherland, historical study of a particular region, out-of-school historical study of a particular region, local material.

Введение. Современной школе наблюдается тенденция использования опыта социализации обучающихся с помощью школьного краеведения в классно-урочной системе и во внешкольной работе. Вовлечение учащихся в краеведческую деятельность, как показывает многолетний эксперимент работы, в свободное от уроков время, позволяет избежать опасностей изменения личности школьника, о которой пишут педагоги, психологи и социологи.

Изложение основного материала статьи. В Законе Российской Федерации "Об образовании" указывается на соединение федерального и регионального компонентов, как на один из принципов, составляющих государственный образовательный стандарт [1; 12]. Краеведение, в данном случае, является важным средством реализации этого принципа так, как культурное, историческое и природное наследие имеет большое значение в формировании мировоззрения и социализации школьников и выпускников школ. В настоящее время особое внимание в научной литературе уделяется "социальной адаптации учащихся, основными элементами которой являются: сознание, деятельность и конкретные адаптационные механизмы, в основном социогенного характера. Учеными накоплен большой опыт по данной проблеме. С учетом проведенного анализа можно выделить гносеологическую концепцию, согласно которой активное приспособление индивида к изменяющимся условиям происходит с помощью адаптационных механизмов, вырабатываемых на основе деятельности и сознания, включая ценностные ориентации [2; 89]. А.Е. Сейсенский в своих трудах по краеведению считает, что краеведение – всегда краелюбие [4; 12]. Благодаря краеведению обучающиеся имеют возможность глубже уяснить положения. Формой краеведческой работы являются экскурсии по родным алаасам (местность, где до революции жили семьи саха), сайылыккам (летняя ферма). Данная форма краеведческой работы имеет цель развития познавательной активности, наблюдательности, личностных качеств обучающихся, интереса к истории, историческому краеведению, легендам родного края. Связанность учебной и внеурочной историко-краеведческой деятельности выступает, как один из возможностей расширения общекультурного кругозора, воспитания творческой и познавательной активности обучающихся. Программа кружка предусматривает проведение туристических походов по родному улусу, изучение архивных материалов, краеведческой литературы, справочников, статистических отчетов, источников содержащий богатый фактический материал, как улусная газета «Колхозник», «Знамя Октября», «Олекма», материалы музея, к памятнику героям, погибшим во время гражданской войны в местности Суур урэ5э и ВОВ, Кириэс ырааһа (Долина Крещения, где служитель церкви на поляне крестил детей живущих в темных лесах и алаасах, вдали от центра), Мэлиһэ (мельница, которая функционировала до 60-ых годов XX века).

Одним из направлений работы, осуществляемое через походы и экскурсии является ознакомление с историей родного села Улахан-Мунку Мальжегарского наслега. Важно показать школьникам, что село, легендарна своей историей, традициями, памятниками, героями-участниками первой и второй мировой войн, ветеранами тыла и труда, колхозно-совхозного производства, мастерами спорта России, матерями-героинями, лучшими людьми. Продолжением работы является знакомство с родным Олекминским улусом. Улахан-Мунку - частица Родины. Зарождаясь из любви к своей малой Родине, патриотические чувства, пройдя целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до осознанной любви к своему Отечеству. Обязательной формой работы кружка являются участия в научно-практической конференции «Шаг в будущее», улусных НПК например, Корниловские чтения, а также различные выставки: фотографии, макеты, творческие работы. Выставки кружковцев подводят итог работы по конкретной теме.

Средства краеведческого кружка «Алааһым ыллыга» многообразны, так как включают в себя все виды знаний и деятельности человека. Это документы семей, альбомы, семейное древо, газеты, архивные материалы, музейные экспонаты, книги о природе, истории и культуре родного улуса. А также объекты природы и социума, которые окружают подростка, прежде всего – его семья, род, школа, замечательные люди, общаясь с которыми можно обогатить свою личность. Механизм отслеживания результатов кружковой деятельности: рефлексия (легенды о долине Ааннаах, рассказы о селе Улахан-Мунку, городе Олекминске, улусе; творческие работы, проекты, сообщения, доклады, выступления с общественной тематикой, инсценировка исторических событий, например, событие гражданской войны «Расстрел коммунистов и активистов советской власти в местности Суур урэ5э 12 августа 1922 г.»), фотофильмы; создание картотек, альбомов; проведение праздников, спектаклей; выставки работ кружковцев; участие в научно-практических конференциях, проектной деятельности; участие в экологической акции; КВН «Алааһым ыллыгын тумугэ» (Знатоки родного алааса) и итоговая научно-практическая конференция «Алааһым ыллыгын эһэнэ».

Доклад Нутгиной Тумаары занявшей в НПК «Шаг в Будущее» I-место на тему:

Сельский староста-меценат Василий Артемьевич Габышев
(1850-1900 гг.)

В селе Улахан-Мунку (Мальжегарский наслег) в XIX веке жил незаурядный человек, староста-меценат, купец-благотворитель Василий Артемьевич Габышев. К сожалению, в годы Советской власти имя и благотворительная деятельность было предано забвению. Имя Василия Артемьевича стоит наряду со знаменитыми купцами-меценатами Якутии Г.В. Никифоровым, С.И. Идельгиным, Ф.И. Лепчиковым, П.И. Захаровым, Ф.А. Габышевым, А.Я. Малышевым и другими, жившими во второй половине XIX - начале XX вв.

Каждую деревню, входящую в волость возглавлял сельский староста. Должности сельских старост были выборными, в функции входило: передел земли, распределение сенокосных угодий, находившихся в общественном пользовании, решение вопросов, связанных с землеустройством, определением севооборота, началом сельхозработ и т.д. В Мальжегарском наслеге в XIX веке по архивным данным было пять старост. Хорошую память о себе оставили Габышев Артемий Семенович и его сын Василий Артемьевич. Артемию Семеновичу присущи были трудолюбие, усердие, гуманное отношение к своим хамначытам (работникам), ссодоболие и щедрость. За что не раз был награжден губернатором Олекминского округа, а также Похвальным листом № 209 от Якутского губернатора от 22 августа 1879 года, за усердие к расчищению земель из -под леса и старание к улучшению домашнего хозяйства и огородничества. В архивных документах

мы читаем о пожертвовании хлеба для магазинов Олекминского округа Артемием Семеновичем [4; 12]. Вместе со старостой Копыловым Михаилом и его сыновьями Егором и Михаилом они жертвовали муку для бедноты округа. В то время существовали экономические магазины, где раздавали хлеб для бедных и нищих инородцев. Его сын Василий Артемьевич был неграмотным, но от природы обладал большим умом, организаторским талантом, умел убеждать и отстаивать свое мнение, как староста решал сложные, спорные земельные вопросы, вопросы межевания, отстаивал интересы бедных, простых крестьян Мальжегарского наслега. Ведь примером по жизни был отец Артемий Семенович. Для своих хамначытов построил большой жилой дом, хотоны, амбары и другие постройки (все строения были в эксплуатации вплоть до XXI в.). Несмотря на отсутствие образования, был прогрессивным человеком того времени, сельского старосту волновали социальные вопросы наслега, улуса. С открытием Иркутско-Якутского почтового тракта (1743 г.) весной в распутицу при переправе реки возникали большие трудности и неудобство переправы на плоту, тогда река Малая Черепаниха разливалась во всю ширь. Переправляясь на плоту, люди часто тонули в реке, постоянные людские жертвы, горе и несчастье очень волновали Василия Артемьевича, и тогда он решает построить мост. Построенный капитальный, деревянный мост через реку Малая Черепаниха, протекающую в 4-х верстах выше г. Олекминска по почтово-сухопутному тракту, является одним из крупнейших заслуг Василия Артемьевича. Мост был построен на личные средства старосты-мецената и обошлось 8455 рублей серебром. В национальном архиве РС (Я) сохранились документы о строительстве моста (чертежи, смета, заявление старосты Его Высочеству Господину Олекминского Окружного Исправника) [8]. По заявлению старосты с города Якутска специально был приглашен Якутский областной архитектор, мещанин Генрих Ипполитович Миткевич. Архитектор грамотно составил чертеж и смету деревянного моста. Но при строительстве возникли неожиданные препятствия: земля оказалась крайне рыхлой и состояла из песка и ила, которые в совокупности с таким количеством подпочвенной воды ни в коем случае не могли служить опорой. Миткевич Г.И. потребовал дополнительную оплату, староста не раздумывая согласился, ведь проделана огромная работа (вырубка и подвоз леса, засыпка гравием и т.д.). Деревянный мост строился в течение 3-х лет с 20 августа 1890 года по 18 октября 1893 года. Когда закончилась работа, Василий Артемьевич поставил памятник из камня, где были выгочены имена всех старательных строителей-ремесленников, год постройки, сколько средств было использовано. Здесь уместно подчеркнуть, что строительная бригада была интернациональная: якуты, эвенки, русские, татары и черкесы. Торжественное открытие моста состоялось 18 октября 1893 года. На открытии моста священник Лаврентий Попов передал собравшимся благословение и поблагодарил строителей за неоценимый подарок улусу. После чего совершил молебное пение и окропил мост освященной водой. А старосте-меценату Василию Артемьевичу вручили именной Похвальный лист от Якутского Губернатора, датированный от 5 августа 1883 года. В 1899 г. 6 мая к торжественному дню рождения Его Императорского Величества пожалована медаль за заслуги по духовному ведомству для ношения на шее серебряной на Аннинской ленте. Когда в наслеге 1 ноября 1906 впервые открылось Мальжегарское инородческое (саха) приходское одноклассное училище на средства местного населения, родственники покойного старосты первыми предложили под здание школы свой дом. В советское время здание школы позднее было передано сельскому клубу. Затем оно было перенесено на другое место с изменением внутренней части, которое функционировало вплоть до 1999 года. В 20-ые годы советской власти родственники старосты все имущество передали колхозу. Похоронен Василий Артемьевич в родном наслеге со всеми почестями достойного человека, старосты, почетного инородца, гражданина. Вплоть до начала XXI века в сельском погосте мы видели удивительный по красоте семейный надгробный памятник, единственный в улусе, сельских старост-меценатов и почитателей Габышевых Артемия Семеновича и его сына Василия Артемьевича. Надгробный памятник в виде часовни на углах надгробия установлены деревянные колонны высотой 3 метра, а сверху огромный купол с крестом. Купол сверкал серебром, при солнце невозможно было смотреть на него. Верх был покрыт толстым железным листом и покрашен желтой краской. Сооружение выглядит намного больше, чем обычный памятник. Такие надгробные сооружения обычно подходили для семейных захоронений. Памятник был заказан в городе Иркутске, что очень редкое явление. Сегодня семейный склеп- исторический памятник XIX века старост-меценат в удручающем, полуразрушенном состоянии. И тем не менее, необходимо вести работу по увековечиванию памяти старосты-мецената Василия Артемьевича Габышева. История никогда не поворачивает назад, не восстанавливает прошлого, она всегда неизменно идет вперед.

Доклад Голомарева Жени занявшего в районных Корниловских чтениях I-место на тему:

«Трагические события гражданской войны в селе Улахан-Мунку»

Данный доклад это - один из фрагментов истории села, к сожалению, одной из самых трагичных и обойти стороной часть нашей истории мы не можем. О расстреле коммунистов и активистов советской власти в местности Сүүр үрзэ, что в 32 километрах от г.Олекминска-Долины Аанньаах. Сейчас это история порядком позабылась, время другое. Что же произошло в 29 верстах от г.Олекминска летом 12 августа 1922 года. Ведь с момента трагедии минуло столько лет, и многие детали случившегося, не нашедших отражения в официальных документах, просто стерлись из людской памяти. 12 августа 2017 года исполнилось 95 лет со дня расстрела первых коммунистов и активистов Советской власти села Улахан-Мунку. Место расстрела коммунистов и активистов советской власти Сүүр үрзэ в 16 километрах от села. В советское время это место знал каждый пионер, сюда приезжали ветераны, коммунисты, комсомольцы, передовики производства. Место расстрела, тогда было местом паломничества всего улуса. Последний поход общестественности в улусном масштабе на место трагических событий августа 1922 года организовал в марте 1983 году учитель биологии, краевед Юнкюрской средней школы Иван Петрович Федоров. Это был улусный, комсомольский лыжный десант, где установили деревянный обелиск на самом утесе, на месте расстрела коммунистов (подробно вы можете познакомиться со статьей И.П. Федорова в улусной газете «Знамя Октября» за март 1983 г.). А сами комсомольцы села Улахан-Мунку ездили в июне 1986 году с освобожденным комсомольским секретарем Альбертом Габышевым перед распадом СССР. Сегодня на месте расстрела мы видим, удручающую картину стоит еле уцелевший, маленький деревянный памятник поставленный учащимися средней школы № 4 г. Олекминска в 1974 году.

Кроме коммунистов были активисты советской власти с других сел это: Будущев Семен Егорович, Габышев Михаил Акимович, Дягелев Георгий Иванович, Корнилов Иван Федорович, Самсонов Тимофей Лазаревич. Какими были первые коммунисты нашего села. В далеком 1922 году Улахан-Мунку и селом назвать было трудно, люди в основном жили по алаасам (долина, ровная местность обычно возле реки или

озера). Сейчас алаасы сохранились как өтөх (заброшенное жилье), сенокосные угодья и ягодные места. Их было трое: Бачисов Николай Егорович - член РКП (б) уроженец с. Улахан-Мунку (Мальжегарск, Олекминского округа) из семьи крестьянина-бедняка, 30 лет, член волревкома, боец Красной дружины Олекминского округа. Женат, имеет детей [5]. Боттоин Семен Егорович- член РКП (б) уроженец с Улахан-Мунку (Мальжегарск, Олекминского округа) из семьи крестьянина-бедняка, 33 года, член волревкома, боец Красной дружины Олекминского округа. Женат, имеет детей [6]. Нутчин Александр Иннокентьевич-был председателем Больше-Черепаниховского сельревкома, а также членом волревкома [7]. (Он сумел убежать и предупредить Красную дружину округа, о захвате членов волревкома. Прожил достойную жизнь коммуниста 1889-1980 г.г.).

Все трое жили по соседству. Алаасы (место жилья на ровной местности, поляне), где они проживали, граничили друг с другом алаас Туукка, Олоксоон, Сыһан. Три друга, три товарища с детства хорошо знали друг друга, мечтали о лучших временах, но их объединяло не только это. Трое неграмотных молодых людей, вступили в коммунистическую партию веря, в светлое будущее. Несомненно, лидером был Нутчин Александр Иннокентьевич, по всей вероятности, он и сагитировал друзей вступить в партию. А в это время восставшие против Советской власти белобандитские отряды, поддерживаемые и наускиваемые местными богачами, начали злобно преследовать большевиков, активистов, поддерживающих их идеи, наказывать и зверски убивать. Началась кровавая борьба, так в Олекминском округе зверствовала банда белоповстанца Тихона Алексеева. 11 августа коммунистов села пригласили на собрание активистов в село Куччугуй-Мунку, белоповстанцы быстро узнали о собрании.

По воспоминаниям очевидцев и старожилов то лето было жаркое и сухое, хозяйки готовились к утренней дойке коров, как в сайылык (летнее животноводческое хозяйство) ворвался конный, бандитский отряд с пленными коммунистами (пленных разули, связав руки за хвосты лошадей волокли избивая кнутом), по приезду их заперли в амбар. Забив чью-то скотину, бандиты устроили пир, а испуганное население сайылыка попряталось по балаганам. В полдень главарь Т. Алексеев дал команду провести обыск в балаганах, с целью найти коммунистов. Коммунистке Анне Нутчиной с грудным ребенком удалось спрятаться в погреб, на вопрос где Анна, сказали, что она уехала в город Олекминск. Так Анне Нутчиной, чудом удалось спастись от кровавой расправы белобандитов. Белоповстанцы торопились, местность они не знали, быть проводником принудили хорошо знавшего тайгу местного жителя Егора Жулева (он смог сбежать от них), за что его необоснованно селяне обвинили в пособничестве. 12 августа утром они спешно покинули сайылык. У обессиленных пленников не было сил двигаться дальше, а банда торопилась, они знали, что по следам идет Красная дружина округа. И тогда главарь Т. Алексеев дал приказ расстрелять пленных. Повстанческий отряд Т. Алексеева был полностью уничтожен в районе села П- Нерюктяйинск. Коммунистов и активистов советской власти похоронили в одной братской могиле в г. Олекминске, позднее был воздвигнут обелиск в деревянном исполнении, затем в каменном.

Память

(посвящается первым коммунистам села Улахан-Мунку героям Сүүр үрэбэ)

Позабыто давно это место людьми...

Лишь ветра шум и журчание ручья из года в год.

Почему по весне не слышны голоса девчат и ребят?

Неужели память людская так коротка.

Не понять героям тех лет, что время другое сейчас...

Как и не понять молодым, что были отданы жизни за справедливость, равенство и свободу...

Но есть память, память должна привести юность сюда...

Верьте, герои, что Вы не забыты!

Верьте, памяти людской,

Не напрасно пролита ваша кровь,

Не напрасно отдана ваша жизнь!

Выводы. Таким образом, в деятельности кружка «Алааһым ыллыга» содержатся широкие возможности для поддержки и стимулирования процесса позитивной социализации обучающихся, развития у них социально значимых положительных свойств личности, включения подростков в процесс позитивного преобразования социума. Кружковцы узнали наиболее важные позабытые исторические события и достопримечательности села, семейные корни, традиции народов, особенности своего улуса. Научились проводить исследования и участвовать в научно-практических конференциях, занимать призовые места.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании» от 29. 12. 2012, № 273 - ФЗ
2. Ищук Г.Н. Место краеведческой деятельности в школьном образовании / Г.Н. Ищук // Народное образование. Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 89
3. Винокурова Л.Е. Актуальные вопросы краеведения в Якутии / Л.Е. Винокурова // Северо-Восточный гуманитарный вестник. – 2016. С. 177-120.
4. Сейненский А.Е. Школьное историческое краеведение / А.Е. Сейненский. – М., Педагогическое общество России, 2014. С. 192.
5. Национальный архив Республики Саха (Якутия). Ф.110.Оп.2.Д.15.
6. Национальный архив Республики Саха (Якутия). Ф.125.Оп.3.Д.18.
7. Национальный архив Республики Саха (Якутия). Ф.117.Оп.4.Д.9.
8. Якутские епархальные ведомости. Якутск. 1890. № 1. С. 98.

УДК: 37

кандидат филологических наук, доцент Колычева Галина ЮрьевнаГосударственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);**кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна**Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации системы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров; обоснована необходимость переосмысления содержательного и процессуального компонентов повышения квалификации; сделан акцент на инноватику как ведущий принцип непрерывности образования.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогических кадров; непрерывность профессионального образования; инновации в образовании; индивидуальный маршрут профессионального совершенствования.

Annotation. The article deals with the problems of the organization of the system of continuous training of teachers; the necessity of rethinking the substantive and procedural components of training; the emphasis on innovation as a leading principle of continuity of education.

Keywords: professional development of pedagogical personnel; continuity of professional education; innovations in education; individual route of professional development.

Введение. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство, что требует существенных изменений в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров. Необходимы системные изменения в области содержания педагогического образования, технологий его реализации; обеспечения его непрерывности и, главное, качества в соответствии с социальным заказом. Повышение качества образования является следствием развития целостной образовательной системы, которая в свою очередь развивается при условии развития каждого ее компонента.

Изложение основного материала статьи. Изменения во всех областях социально-экономической жизни страны, равно как и образовательные тенденции всего мирового сообщества, наблюдаемые сегодня, предъявляют новые требования к качеству образования, которое приобретает характер непрерывной массовой социокультурной практики. В соответствии с реалиями современного общества образовательный процесс направлен на раскрытие потенциала и наиболее полное развитие личности, что требует разработки и создания специфической развивающей образовательной среды, обеспечивающей возможность реализации индивидуальной траектории личностного развития через эффективное взаимодействие в поиске решений общих образовательных задач. Каждый должен овладеть способами деятельности и общения в условиях непрерывно развивающегося поликультурного сообщества, уметь применять полученные знания и навыки для профессиональной и личностной самореализации.

Непрерывность профессионального образования осознается сегодня как необходимое требование, предъявляемое к специалисту в любой сфере деятельности. Стремительность социально-экономических преобразований, внедрение новейших наукоемких технологий, равно как и образовательные тенденции всего мирового сообщества, наблюдаемые сегодня, предъявляют новые требования к качеству педагогического образования, уровень которого во многом зависит от успешной координации действий и взаимодействий различных ведомств, негосударственных структур, общественных, общественно-профессиональных организаций. Вполне очевидно, что планируемые результаты при этом во многом будут определяться уровнем развития системы непрерывного педагогического образования и ведущими тенденциями его модернизации [2].

Сегодня становятся актуальными методы обучения, технологии, ориентированные, прежде всего, на развитие познавательной, коммуникативной и личностной активности. Вполне очевидно, что основной задачей педагогического образования на разных его этапах, в том числе и в период повышения квалификации в условиях вуза становится содействие развитию профессиональной компетентности педагога - его способности решать профессиональные задачи, обусловленные стратегическими целями обновления общего образования [3].

Система повышения квалификации педагогических работников в соответствии с требованиями ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и профессиональным стандартом «Педагог» должна быть направлена на приращение важнейших компетенций учителя, реализующего функции воспитания, обучения и развития. Педагог в соответствии с социальным заказом должен владеть современными образовательными технологиями и понимать возможности и специфику их использования в работе с различными категориями участников образовательных отношений, должен не допускать профессиональных перегрузок, быть готовым к стрессовым ситуациям, уметь быстро из них выходить, обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни [2]. Подобные личностные качества педагогу необходимо воспитывать и у обучающихся.

В соответствии с реалиями современного общества образовательный процесс направлен на раскрытие потенциала и наиболее полное развитие личности, что требует разработки и создания специфической развивающей образовательной среды, обеспечивающей возможность реализации индивидуальной траектории личностного развития через эффективное взаимодействие в поиске общих решений. На смену традиционным методам, технологиям и формам обучения приходит обучение с использованием электронных образовательных ресурсов. Педагоги среди форм повышения квалификации все чаще избирают формы дистанционные. Ис с этим нельзя не согласиться, поскольку данная форма позволяет не только ориентироваться на дифференциацию временных ресурсов и темпа освоения материала и развития педагогических компетенций, но и выбирать индивидуальный маршрут профессионального совершенствования и саморазвития с учетом актуальных потребностей каждого. Целями и задачами занятий,

проводимых учреждениями повышения квалификации педагогов, являются организация лекционных и практических занятий таким образом, чтобы учитель сам оказался в ситуации обучающегося, чтобы он ощутил и понял современные требования стандарта, связанные с концепцией формирования коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных универсальных учебных действий, а так же с реализацией системно – деятельностного подхода в обучении [1].

Развитие профессиональных компетенций современного педагога в соответствии с Концепцией непрерывного образования предполагает, что и содержание, и технологии, и условия повышения квалификации учителя должны изменяться пропорционально запросам нового времени. В связи с этим преподавателю вуза важно овладеть технологиями создания компетентностно-ориентированных программ дополнительного профессионального образования, программ учебных модулей; технологиями разработки и создания индивидуальных образовательных маршрутов слушателей; новейшими способами электронного и дистанционного образования.

Модернизация системы повышения квалификации и переподготовки педагогов в целом направлена на решение следующих задач: усиление ориентированности дополнительных профессиональных образовательных программ на запросы потребителей: (адресность, практикоориентированность, альтернативность, разноуровневость, взаимодополняемость); качественное ресурсное обеспечение образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности педагогов-слушателей; непрерывное профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава, работающего с педагогами, быстрое освоение ими технологических и образовательных инноваций; создание единого образовательного интерактивного контента, включающего проведение открытых интерактивных занятий с их последующей видеотрансляцией (в том числе проведение занятий в синхронном и асинхронном режиме); обеспечение практической подготовки педагогов к работе в профильной школе, по программам инклюзивного образования, воспитательной работы с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми обучающимися, имеющими серьезные отклонения в поведении детьми, создание банка образовательных модулей по выбору педагога и обеспечение вариативности дополнительных профессиональных программ с учетом его потребностей, интересов, способностей, уровнем профессиональных притязаний, что будет способствовать успешности продвижения по своей собственной профессиональной траектории, т.е. акцент на индивидуализацию повышения профессиональной квалификации, развитие креативности и самостоятельности, мотивации и способности к непрерывному самообразованию; разработка качественного инструментария для самостоятельного отслеживания уровня формирования определенных учебным планом профессиональных компетенций с расчетом на элективные курсы, факультативы, которые предполагают освоение материала по индивидуальным учебным планам [4].

Важно актуализировать проблемное поле и определить стратегические цели и оперативные задачи разрешения возникших педагогических затруднений, уровень которых будет определяться внутренним ресурсом каждого конкретного педагога, а также ресурсом педагогической системы образовательной организации.

Это требует новых подходов к организации образовательного пространства, содержательно-процессуальной модификации всех его составляющих. В контексте рассматриваемой проблемы следует признать необходимость внедрения инноваций как обязательной стратегии развития образования, а организацию инновационной деятельности всех участников образовательных отношений как важнейшее условие обеспечения эффективности этого процесса.

В рамках педагогической деятельности вузов возникает острая необходимость осмысления системы инновационных методов и технологий повышения квалификации педагогических кадров, основанной на положительной мотивации к непрерывному образованию и самообразованию, с учетом объективного опыта и творческого потенциала учителя.

Инновации в образовании - это управляемые процессы разработки, создания, восприятия, освоения, применения, оценки педагогических новшеств, а сама деятельность по освоению и распространению новшеств, направленных на качественное улучшение образовательной системы, будет являться инновационной деятельностью или инновационным процессом. Инноватику сегодня можно рассматривать как один из ведущих принципов в реализации целей непрерывного образования.

Инновационный подход в реализации образовательных целей и задач должен осуществляться с учетом достижений психолого-педагогической науки и практики, а также реальных условий и специфики образовательного пространства. Серьезные требования предъявляются как к организаторам инновационной практики в целом (например, изменение профессионального самосознания), так и ко всем участникам образовательных отношений, что предполагает изменение их взглядов, убеждений, отношений с позиций нововведения, а также положительной мотивации к предстоящей деятельности.

Рассматривая образовательный процесс как систему взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов, выполняющих единую функцию (формирование образовательных компетенций), можно говорить о совокупности составляющих целостного инновационного процесса. В связи с этим инновации в профессиональном образовании будут направлены на разработку и внедрение нового содержания образования, нового инструментария его реализации и оценки полученных результатов; новых технологий управления развитием субъект-субъектных отношений и всей образовательной системы в целом; новых технологий личностного развития и саморазвития, самораскрытия и самореализации каждого участника образовательных отношений.

Надо признать, что современные инновации могут иметь аналоги в прошлом, что является вполне закономерным. В связи с этим инноватику в образовании можно рассматривать как мотивированный, целенаправленный, специально организованный сознательный процесс по разработке, созданию, освоению, осмыслению, применению и распространению как современных, так и осовремененных педагогических идей, востребованных, актуальных и адаптированных для конкретных условий и отвечающих определенным критериям.

Инноватика педагогических технологий может проявляться в использовании собственно новых технологий как таковых (в том числе, пришедших из иных, непедагогических сфер) в качестве инструмента реализации образовательных целей, заложенных как в содержании образовательных программ, так и образовательных целей, заложенных непосредственно в самой технологии. Таким образом, педагогические технологии могут быть направлены на усвоение содержания образования и формирование соответствующих

(например, предметных) компетенций, а также сами представлять собой средство (образовательную среду) формирования компетенций личностных.

Новизна инноваций может иметь различный уровень: абсолютная новизна, относительная новизна, новизна на уровне мелочей, и даже псевдоновизна.

Трудно отрицать, но педагогика достаточно консервативна, существует определенный разрыв между передовой научной мыслью и педагогической практикой. Однако надо признать, что иногда педагогическая практика идет впереди науки; новый (новаторский, передовой) опыт изучается и внедряется в образовательный процесс. И тогда инновации возникают как результат решения традиционных педагогических задач иным, нетрадиционным способом, в процессе длительного накопления и осмысления фактов, действий, путем проб и ошибок, а потом уже получают научное определение и осмысление. Таким образом, можно еще раз говорить о двух серьезных проблемах в организации повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: проблеме изучения педагогического опыта и использования его в системе повышения квалификации и проблеме внедрения в практику достижений психолого-педагогической науки. Именно на пересечении этих двух проблемных полей и выстраивается инновационный процесс как результат взаимодействия науки и практики.

Однако следует отметить, что результативность внедрения педагогических инноваций можно обеспечить, если это становится важнейшей задачей не только руководства, но и, в первую очередь, становится целью самого учителя. Необходимо создать условия формирования положительной мотивации учителей к непрерывному профессиональному самосовершенствованию в области изучения, осмысления и применения педагогических инноваций, а также определить творческий ресурс самостоятельной деятельности в области педагогической инноватики.

Все большее место в системе повышения квалификации приобретают электронное обучение, дистанционные технологии, участие в вебинарах, веб-конференциях и работа в чатах. Становятся реалиями жизни участия педагогов в сетевых методических онлайн-семинарах, которые значительно экономят время специалиста, позволяют в кратчайшие сроки актуализировать проблемы и оперативно найти способы их конструктивного решения. Все большее количество педагогов совершенствует уровень своего мастерства в формате виртуальной стажировки [2].

Выводы. В целом система повышения квалификации должна обязательно включать прогнозирование, планирование, мониторинг образовательного процесса и разработку программ на диагностической основе, оказывать поддержку инновационной деятельности педагогов. Причем, одним из наиболее значимых факторов, влияющих на эффективность достижения целей повышения квалификации, является стимулирование интереса и мотивации к повышению уровня своей профессиональной компетентности каждым педагогом.

В связи с этим становится актуальной разработка новой инновационной модели управления профессиональным развитием педагогов, которая помогала бы решать одновременно проблемы социально-профессиональной адаптации и становления молодых выпускников-педагогов и могла стимулировать профессиональную активность в непрерывном самообразовании учителей со стажем, была вариативной и адресной.

Литература:

1. Кашицына, Ю.Н., Романова, Г.А. Инновационные процессы в повышении квалификации педагогических кадров / Ю.Н. Кашицына, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. Вып. 57. Ч. 6. С. 215-221.
2. Нечаев, М.П. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования / М.П. Нечаев, Г.А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2016. № 3. С. 109-114.
3. Романова, Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области / Г.А. Романова // Вестник МГОИ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 1. С. 51-55.
4. Романова, Г.А. Об организации системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 2. С. 404-411.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук Кравец Ирина Викторовна

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются возможности реализации интерактивных технологий в подготовке бакалавров профессионального обучения, способствующие усвоению дисциплины «Методика профессионального обучения».

Ключевые слова: интерактивные технологии, бакалавр профессионального обучения, методика профессионального обучения.

Annotation. The article reveals the possibilities of implementing interactive technologies in the preparation of bachelor of vocational training, contributing to the mastering of the discipline "Methods of vocational training".

Keywords: interactive technology, bachelor of professional training, vocational training methods.

Введение. Происходящие изменения в системе современного высшего образования обусловили необходимость совершенствования подготовки бакалавра профессионального обучения, как компетентного и конкурентоспособного специалиста, умеющего успешно осуществлять профессиональную деятельность. Достижению поставленной цели будет способствовать обновление содержания практической подготовки студентов с использованием интерактивных технологий обучения.

Изложение основного материала статьи. В педагогической практике понятие «интерактивные технологии» связано с такими терминами как «интерактивность», «интерактивные методы обучения», «интерактивное обучение» и чаще всего рассматривается, как способность взаимодействовать в режиме диалога с кем-либо или чем-либо, как активные методы обучения. Так, О.П. Осипова «интерактивную технологию» определяет как специальное программное обеспечение, позволяющее работать в режиме диалога с пользователем, управляя процессом обучения [5]. По В.В. Гузееву, интерактивные технологии – это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой [1].

Мы разделяем мнение И.В. Губаренко и Д.В. Городовой, которые считают, что сущность интерактивных технологий обучения состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что обучаемые учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа производственных ситуаций, ситуационных профессиональных задач и соответствующей информации [4, С. 211].

Обучение бакалавров направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) Профиль подготовки Экономика и управление с использованием интерактивных технологий в Оренбургском государственном педагогическом университете предполагает организацию образовательного процесса, направленного на повышение активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

Рассмотрим методы интерактивных технологий в различных формах организации обучения, способствующие усвоению дисциплины «Методика профессионального обучения». В интерактивной форме может проводиться как аудиторная, так и внеаудиторная (самостоятельная) работа.

Альтернативу традиционным лекциям в процессе подготовки бакалавров профессионального обучения получили проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции с запланированными ошибками.

Проблемные лекции состоят из нескольких этапов. Так, на первом этапе преподаватель начинает проблемное изложение лекционного материала с постановки проблемы и выдвижения гипотезы. При этом студенты прогнозируют следующий шаг решения проблемы. На втором этапе осуществляется переход к исследованию, подразумевая самостоятельное нахождение студентами решения поставленной педагогом проблемы. На третьем этапе применяется творческое обучение, требующее от студентов самостоятельную формулировку проблемы и нахождение ее решения. Проблемные лекции по указанной дисциплине проводились по следующим темам: «Методическое обеспечение индивидуально-образовательного маршрута бакалавра профессионального обучения», «Организация самостоятельных работ по профессиональным дисциплинам», «Методика организации и проведения практических работ с использованием современных интерактивных технологий обучения».

Лекция-дискуссия как метод группового обучения, обеспечивает активное включение обучающихся в обмен мнениями, идеями и соображениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы [6]. Данный вид лекции отличается эмоциональное обсуждение различных точек зрения, позиций, ведущее к актуализации своего жизненного опыта и осмысленному усвоению новых знаний. Так, при изучении темы «Проектирование и применение комплекса дидактических средств в профессиональном обучении» студенты проводили оценку различных учебников по предмету органолептическим методом, обсуждая показатели качества и соответствующие им коэффициенты значимости.

Лекции с запланированными ошибками активизируют студентов поиском различных (методических, содержательных, конструктивных, проектировочных и др.) ошибок, намеренно допускаемых преподавателем. Для поддержания интереса к изучаемой дисциплине нами использовался данный вид лекции при изучении темы «Методика анализа учебной информации». От студентов требовалось найти ошибки в проведении структурно-методического анализа. При этом педагог неверно иллюстрировал различные связи между опорными и новыми понятиями, указывал уровни их усвоения и время изучения в спецификации учебных элементов, что отражалось на построении графа учебной информации.

Также активно применялись методы интерактивных технологий на семинарских и практических занятиях. При всем их многообразии в процессе подготовки бакалавров профессионального обучения были востребованы те, которые формируют общепрофессиональные компетенции и могут использоваться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Кейс-стади предполагают в ходе учебного занятия решение специально спроектированных конкретных кейс-заданий по обсуждаемой проблеме под руководством педагога с постепенным увеличением степени самостоятельности студентов. Применение кейсов в рамках изучения дисциплины «Методика профессионального обучения» активизирует заинтересованность обучающихся в приобретении соответствующих профессиональных навыков. При этом следует отметить необходимую подготовленность студентов к работе с кейс-заданиями. Поэтому деятельность преподавателя и обучающихся по созданию, а в дальнейшем и использованию таких заданий, можно представить как совокупность последовательно выполняемых этапов:

Этап 1. Поиск объекта, проблемы, сюжета из практики и разработка кейс-задания. Источником кейса выступает реальная ситуация, основанная на материале, собранном самим студентом при изучении дисциплины или во время прохождения педагогической практики в образовательном учреждении. Подобные ситуации станут основой составления кейс-заданий, включающие вводную часть; краткое описание проблемы, ситуации с различными участниками события; методические рекомендации по использованию кейс-задания, различные материалы; вопросы для обсуждения и задания студентам.

Этап 2. Введение в кейс-задание. Преподаватель выдает кейс-задания студентам для самостоятельного ознакомления и осуществляет постановку целей и задач предстоящей работы. Затем педагог, выполняя функции эксперта, тьютера, консультанта, совместно со студентами обсуждают кейс.

Этап 3. Анализ кейс-задания. Может проводиться как индивидуально, так и в малых группах. Студенты обсуждают, вырабатывают решения проблемы, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовят презентации.

Этап 4. Презентация решения кейс-задания. На этом этапе студенты проявляют умение публично представить результаты анализа кейса, в ходе дискуссии выдержать критику и отстоять собственное мнение.

Этап 5. Общая дискуссия. Все участники вопросов принимают участие в обсуждении с предложением еще вариантов решения.

Этап 6. Подведение итогов. Преподаватель обосновывает свою версию, акцентируя внимание на других решениях. Затем проводит оценку решений и проставляет рейтинговый балл [2].

Приведем пример кейс-задания по теме «Контрольно-оценочный материал как средство контроля профессиональных знаний и умений». «Студенты 3 курса отвечали на тестовые задания по дисциплине. Егор и Андрей пользовались шпаргалками. Преподаватель это заметил и сделал замечание только Андрею. После истечения времени на выполнение студенты сдали работы. Андрей получил «отлично», ответив на дополнительные вопросы педагога, а Егор «удовлетворительно», ссылаясь на придирчивость преподавателя.

Вопросы:

1. Оцените актуальность этой проблемы.
2. Проанализируйте действия преподавателя.
3. Предложите выход из подобной ситуации.

Мозговой штурм (мозговая атака) как метод коллективного поиска идей является эффективным способом стимулирования творческой активности обучающихся посредством свободного выражения своих мыслей по затрагиваемой проблеме [3]. Мозговой штурм включает постановку проблемы; генерацию идей; группировку, отбор и оценку идей. Изучая тему «Проектирование организационных форм теоретического и практического обучения» можно провести мозговой штурм: «Современный урок без конспекта», «Как активизировать внимание обучающихся на уроке?», «Как сделать выполнение домашнего задания привлекательным для студента?».

Большой интерес для бакалавров профессионального обучения представляли *деловые и ролевые игры*, основанные на имитационном моделировании профессиональной деятельности, мотивирующие интерес к выбранной профессии, активизирующие познавательную активность, развитие личностных качеств обучающихся, командных навыков.

Опыт организации деловых и ролевых игр на кафедре управления образованием ОГПУ показывает, что на занятиях могут имитироваться события (выступление на конференции); ситуации (конфликт между педагогом и обучающимся); деятельность участников образовательного процесса (деловое совещание); обстановка, в которой осуществляется деятельность (кабинет руководителя) и т.д.

Методика проведения деловых и ролевых игр включает:

- подготовительный этап (выбор темы и определение целей игры; разработка сценария игры и списка действующих лиц; подготовка методического обеспечения (карты наблюдений, необходимый реквизит); ознакомление студентов со сценарием и распределение ролей между ними);
- игровой этап (индивидуальная работа над заданием или групповая работа в форме тренинга, мозгового штурма; корректировка и контроль хода игры);
- заключительный этап (анализ хода игры и подведение итогов; оценка положительных и отрицательных моментов; обобщение работы каждого участника и определение его рейтинга).

В рамках подготовки бакалавров профессионального обучения нами проводилась ролевая игра «Педагогический дебют». Цель игры – формирование профессиональной компетентности бакалавра посредством погружения в роль преподавателя в моделируемый учебный процесс. В ходе игры у студента раскрывается потенциал, повышается интерес к выбранной профессии, формируются умения межличностного общения в группе и коллективе.

Еще одним эффективным интерактивным методом выступает *мастер-класс*, который представляет собой открытый показ достижений участников с целью обмена опытом и повышения профессионального уровня. Так, на практическом занятии при изучении темы «Конструирование урока теоретического и практического обучения» нами был проведен мастер-класс «Современное учебное занятие в колледже». Выбранная форма интерактивного обучения была направлена на реализацию цели: определить специфику современного учебного занятия в условиях модернизации образовательного процесса. Указанной цели были подчинены следующие задачи: выявить проблемы современного учебного занятия; показать практическое применение разнообразных методов обучения, стимулирующих учебно-познавательную деятельность студентов; выделить тактику педагогического взаимодействия преподавателя со студентами на учебном занятии; развить умение аргументировано защищать свою позицию и коллективно принимать решения.

Сначала студент выбирает один из ранее разработанных им конспектов учебных занятий, продумывает способ его презентации с использованием современных информационных технологий. Далее учебная группа разбивается на 4-5 подгрупп, каждая из которых в форме «мозгового штурма» готовит выступление по проблемам современного учебного занятия. Затем идеи выслушиваются и коллективно обсуждаются. После в подгруппах начинается презентация конспектов учебных занятий как защита автором собственной технологии преподавания. Далее выбирается лучший конспект из каждой подгруппы и проводится его презентация с помощью использования современных информационных технологий. Итогом является оценивание конспекта, с этой целью заполняется «Оценочный лист» - как преподавателем, так и студентами (табл. 1).

Оценочный лист

тема учебного занятия, ФИО студента			
Критерии оценки (от 1 до 8 баллов)	Самооценка	Групповая оценка	Преподаватель
степень творчества работы			
оригинальность работы			
новизна			
уровень профессионализма			
полезность и значимость работы для других педагогов			
трудоемкость работы			
качество оформления работы			
презентация			
Сумма баллов			

По окончании презентаций оценивается деятельность участников, определяется рейтинг конспектов занятия.

Для исследования оценки влияния использования интерактивных технологий в подготовке бакалавров профессионального обучения был проведен опрос. Так на вопрос «Как изменилось отношение к дисциплине после внедрения интерактивных технологий в учебный процесс?». 70,2 % студентов отметили повышенный интерес к предмету; у 24,6 % увеличилась мотивация самостоятельно разбираться в дополнительных вопросах; 5,2 % учебный материал передавался в доступной и интересной форме. На следующий вопрос «Готовы ли Вы использовать интерактивные технологии в своей профессиональной деятельности?», мы получили ответы:

- «Результативность профессиональной деятельности напрямую зависит от применения интерактивных технологий» (52,3 %);
- «Интерактивные технологии раскрывают новые возможности профессиональной деятельности» (31,6 %);
- «Интерактивные технологии повысят уровень моей самооценки при прохождении педагогической практики» (16,1 %).

Выводы. Таким образом, использование интерактивных технологий в учебном процессе позволяет повысить качество практической подготовки бакалавров профессионального обучения, активизируя и мотивируя их к учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения / О.И. Ваганова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/478/454> (дата обращения: 23.07.2019)
2. Варковецкая Г.Н. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения / Г.Н. Варковецкая, А.С. Кривоногова, С.А. Цыплакова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/104> (дата обращения: 23.07.2019)
3. Варлакова Ю.Р. Особенности применения интерактивных методов обучения в профессиональном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8 (185). С. 87 - 90. [Электронный ресурс]. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/varlakova_y_r_87_90_8_185_2017.pdf (дата обращения: 23.07.2019)
4. Губаренко И.В. Интерактивные технологии обучения в формировании профессиональной компетентности специалиста нового времени / И.В. Губаренко, Д.В. Городова // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – Выпуск 2. – С. 209-214. [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3KPSiSEI1pNU96QU5CUU1UDg/edit> (дата обращения: 23.07.2019)
5. Осипова О.П. Применение интерактивного оборудования в образовательном процессе. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», – 2009. – 133 с.
6. Педагогический терминологический словарь. СПб.: Российская национальная библиотека, 2006. [Электронный ресурс]. URL: http://www.pedagogical_dictionary.academic.ru (дата обращения: 23.07.2019)

УДК 159.9

преподаватель кафедры информационной безопасности

Ледовская Маргарита Александровна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПРЕДИКТОР СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению проблемы суицидального риска в подростковой среде, провокатором которой является бесконтрольное со стороны взрослых времяпровождение в глобальной сети Интернет. К наиболее уязвимой целевой аудитории суицидального риска относятся дети, у которых случаются первые серьезные эмоциональные спады, которые могут быть спровоцированы неразделенной любовью, комплексами внешности или отсутствием родительского внимания. Подростки с неуравновешенной психикой очень легко могут попадать под влияние манипуляторов в сети Интернет.

Ключевые слова: суицидальный риск, подростковый возраст, социальные сети, группы-провокаторы суицида, потенциально опасные ресурсы глобальной сети Интернет, психолого-педагогические рекомендации.

Annotation. The article deals with the approaches to the study of the problem of suicide risk in the adolescent environment, provoker of which is uncontrolled by adults pastime in the global Internet. The most vulnerable target audience of suicidal risk are children who have their first serious emotional downturns, which can be triggered by unrequited love, complex appearance or lack of parental attention. Teenagers with an unbalanced psyche can very easily fall under the influence of manipulators on the Internet.

Keywords: suicide risk, adolescence, social networks, groups-instigators of suicide, potentially dangerous resources of the global Internet, psychological and pedagogical recommendations.

Введение. Количество детских самоубийств в России увеличилось в 2018 году по сравнению с предыдущим годом и достигло почти 800.

Об этом сообщила уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка Анна Кузнецова. "Если в 2017 году было зафиксировано 692 детских суицида, в 2018 - 788", - сказала она на заседании экспертного совета при уполномоченном, посвященном организации детского отдыха. Она добавила, что статистику предоставил Следственный комитет России.

По словам Кузнецовой, такая статистика говорит о том, что "дети предоставлены сами себе, их не слышат, проблемы, которые волнуют их, не волнуют никого" [1].

В последнее время получают широкое распространение группы в соцсетях, где детей и подростков средствами психологических манипуляций принуждают совершить самоубийство (суицид). По информации МВД в сутки регистрируется от 3 до 10 подростковых суицидов, носящих так называемый "квестовый" характер.

Как утверждают психологи, период с 12 до 14 лет считается переломным для формирующегося детского сознания. В этот возрастной промежуток часто наблюдается снижение родительского авторитета и появление новых кумиров. У детей случаются первые серьезные эмоциональные спады, которые могут быть спровоцированы неразделенной любовью, комплексами внешности или отсутствием родительского внимания. Подростки с неуравновешенной психикой очень легко могут попадать под влияние манипуляторов в сети интернет.

Знание об этом опасном зле должно помочь родителям быть более внимательными по отношению к контактам и поведению собственных детей и уберечь их от по-настоящему смертельной опасности.

Изложение основного материала статьи. В последнее время не утихают разговоры о так называемых «группах смерти» в социальных сетях, а родители подростков стали еще больше волноваться о психологическом состоянии собственных детей.

После того, как на новостных сайтах в массовом порядке стала появляться информация о группах, пропагандирующих суицид среди подростков, родители забили тревогу. Надо держать руку на пульсе жизни ребенка, но только как это сделать, если сыну или дочке уже не 5 лет? Здесь нужна консультация профессионала.

В подростковом возрасте многие юноши и девушки закрываются от родителей, считают их теми, кто «постоянно ругает, ничего не понимает, требует». Если в семье стена непонимания уже возведена, очень важно наладить контакт. Не стоит угождать, настаивать на доверии, выторговывать его – это самые распространенные ошибки, которые совершают родители, решая, что с ребенком надо начинать дружить. С подростками порой сложно, но ведь все тоже были в этом возрасте. Поэтому необходимо «размотать ленту времени назад», вспомнить свои мысли и попробовать спроецировать их на своего ребенка.

В любом возрасте люди ценят открытость. Когда сын или дочка поймут, что родители настроены миролюбиво, они пойдут на контакт. Разговаривая о тревожных тенденциях в социальных сетях, важно показать их абсурдность. И вот на что надо обратить внимание ребенка: впереди яркая интересная жизнь, путешествия, широкие возможности, учеба, благодаря которой можно устроиться на перспективную работу и стать профессионалом. Все, что дает жизнь – прекрасно.

Во время таких открытых разговоров можно нащупать болевые точки в мироощущении ребенка. Если он чего-то опасается – нужно помочь; если ребенок подвержен влиянию, - нужно выяснить, чьему, и поговорить с ним на эту тему. Подобные открытые разговоры, как правило, непростые. И родители могут узнать то, что их вовсе не обрадует. Нужно всегда помнить о том, что нельзя взрывать, ругать, воспитывать – подросток сразу замкнется в себе и шанс стать ближе своему ребенку будет безвозвратно упущен.

Есть потенциально опасные ресурсы, на которых пропагандируются идеи суицида. Задача родителей – выявить их и заблокировать доступ. Также есть детский браузер, призванный ограничить посещение нежелательных сайтов с вредоносным и потенциально опасным контентом.

Как работают эти группы? Подростков привлекают вступить в группу раскрытием некой тайны, посвящение в некий секретный, элитный, престижный союз и прочее. Манипуляция происходит на подростковой тяге к секретам, непохожести на других социальному и внутрисемейному протесту. Вступившим в группу предлагается закрытое общение с неким "куратором", который начинает давать задания, при выполнении которых ребенок, якобы, переходит на некую "следующую" ступень важности. Задания могут быть абсолютно разнообразными, на что только хватает фантазии преступников, организующих эти группы.

Самые распространенные из заданий (квестов): - просмотр неких роликов и комментарии к ним. - нужно проснуться в определенное время среди ночи и выполнить некоторые манипуляции (например, "лайкнуть" какое-то сообщение); нужно нанести на тело заметные царапины в виде рисунков, символов, букв, цифр такого содержания, которое задает "наставник"; принять таблетки и так далее. Постепенно задания усложняются. Финалом будет выполнение последнего "квеста", а именно - совершить самоубийство. Обычно инструктируют совершить прыжок с многоэтажного дома. Причем, часто побуждают это делать в "прямом эфире", например, размещая на своей странице в социальных сетях цифры "последнего отсчета". Например, 30, 29, 28 и т.д.

При этом смерть не представляется "куратором" как фатальное событие. Незрелая психика ребенка пошатывается, когда ему пророчат, что он обязательно оживет, что все происходящее носит временный характер, что только таким способом можно заставить родителей уважать своего ребенка через такой мощный ресурс, как страх, и что ребенок обязательно будет жить вечно.

После совершения самоубийства, ребенок искусственно "героизируется", и по заданию "наставника" другие дети в группе начинают размещать статусы: "Ты герой! Ты навсегда в наших сердцах. Мы будем с тобой!", "Она героиня! Маленькая, хрупкая, а не испугалась прыгнуть!", "Мы будем, как ты, через неделю!" и так далее. Расчет успеха обусловлен психологическими особенностями подростков: их желанием выделиться, самоутвердиться, решиться на что-то из ряда вон выходящее, смелое.

На какие маркеры обязательно должны обратить внимание взрослые: педагоги, родители? Если ребенок вовлечен в подобную опасную паутину, он, как правило, часто не высыпается, хотя ложится спать рано или вовремя. Это связано с тем, что он просыпается среди ночи и, пока никто не видит, выполняет "задания". Также родители могут обнаружить в блокнотах или альбомах ребенка рисунки с изображением китов, бабочек, единорогов. Это связано с тем, что киты совершают самоубийство, выбрасываясь на берег, бабочки живут один день и т.д. Детям это преподносится как бессмысленность жизни, неизбежность смерти, отсутствие ценности самой жизни. Киты, бабочки – это своего рода символика мира самоубийц. Если в истории запросов можно увидеть, что ребенок вступил в группы со странными названиями: "Взмах крыльев", "Мотыльки", "Млечный путь", "Море китов", "Киты плывут вверх", "Киты летят в небо", "Разбуди меня (в 4.20)", "F57" и другие. Названия могут быть произвольными, но все они символичны. На заставках (изображениях группы) обычно синий кит, киты, бабочки, огонь, цифры, люди без лиц, странная графика и тому подобное.

Если на просьбу родителей, просмотреть страницу ребенка в социальных сетях, он ее закрывает и не дает просмотреть содержимое диалогов, наличие его в группах, если подросток ставит странные статусы или сообщения, например, "В игре", "С вами"; если он ведет переписку странного (зашифрованного) содержания с непонятными людьми. Взрослые люди с достаточной степенью логического мышления могут определить смысл полученного "задания" и диалогов, даже несмотря на шифрование. Можно также заметить на теле ребенка, как правило, на руках, заметные царапины в виде рисунков или цифр. На странице ребенка в социальных сетях могут появляться цифры или фразы, логически или лексически обозначающие обратный отсчет. Например, "Осталось три дня..." или "59", затем, на следующий день - "58" и так далее.

Явным маркером-подсказкой в данной связи может выступать фраза в статусе ребенка, может появиться сообщение с соболезнованием и восхищением смелостью некоего человека, которого он реально не знал и знать не мог лично, либо знакомого факта суицида подростка в районе, городе. Если родители обнаруживают хоть один описанный идентифицирующий признак, они должны немедленно бить тревогу и понять, что их ребенок в смертельной опасности. Катастрофа современных реалий состоит в том, что родители до последней черты могут не подозревать, что их ребенок умрет через месяц, день, неделю.

"Кураторы" дают подробные инструкции, как действовать и что говорить, если родители заметят "странности". Так, например, наличие ран на руках требуют объяснять, например, таким образом: "меня поцарапал кот". Для совершения суицида даются подробные инструкции: где, в какое время, как лучше пройти незамеченным, что сказать если взрослые обнаружат что-то неладное.

Психологической наукой и практикой сегодня разработан ряд рекомендаций, позволяющих избежать беды. Что же следует предпринять незамедлительно? Во-первых, попытаться понять, что для детей это секретная, сложная и интересная игра. «Убийцы-кураторы» манипулируют детской и подростковой протестной психологией. Дети в силу возраста еще не в состоянии понять, что смерть необратима и фатальна, что пути назад не будет. Большое "подспорье" для всех этих «вершителей детских судеб» то, что сегодня очень распространены компьютерные игры, где смерть персонажа не является фатальной. Даже если героя игры убивают, можно заново загрузить сохранение и продолжать игру дальше. Многие дети перестают отделять игру от реальности.

Согласно исследованиям психологов многих стран, основная масса детей вплоть до совершеннолетия не боится смерти, так как просто рационально не понимает ее последствий.

В правовом поле также есть ряд рекомендаций, которые должны быть всегда в арсенале взрослых. При выявлении такой группы необходимо немедленно сообщить об этом администрации социальной сети по форме обратной связи, а также оставить информацию на официальном сайте МВД. В случае необходимости жалобы нужно повторять ежедневно, рассылать информацию своим друзьям, в группы противодействия суицидам. Также необходимо проверить наличие запоров и замков на крышу или чердак дома, в случае необходимости принудить управляющую компанию закрыть все двери, люки и лазы. Также следует поступить и с подвалами, хозяйственными помещениями, колясочными и любыми другими обособленными комнатами, где подросток может укрыться и остаться незамеченным. Также МВД призывает родителей регулярно проверять страницы социальных сетей своего ребенка, несмотря на его протесты.

Среди актуальных рекомендаций также можно назвать необходимость отслеживания родителями непонятных, новых "друзей" ребенка, необходимо требовать объяснений, кто эти люди; если же обнаружена странная информация, необходимо предпринимать меры по удалению ее со страницы ребенка, вплоть до

полного отлучения его от интернета; возможно даже изъять мобильный телефон, планшет, компьютер ребенка на ночь; также целесообразно разыскать родителей друзей ребенка (обычно, это одноклассники) и предупредить их об опасности. И, в свою очередь, если с подобной проблемой обратятся другие люди с предупреждением, нужно проявить бдительность, ни в коем случае не отмахиваться, не говорить, что это может произойти "с кем угодно, но не с моим ребенком ...".

Все вышеперечисленные меры не помогут, если подросток будет получать вредоносную информацию извне – в своем круге общения. Поэтому задача родителей – знать, с кем общается сын или дочь, быть в курсе увлечений, которые актуальны в этом круге. Целесообразно приглашать друзей ребенка в гости, общаться с их родителями.

Когда у подростка есть полезное и здоровое хобби, у него обычно не остается времени на глупости. Ведь все они, как известно, от безделья. Можно, например, увлечь ребенка спортом. Только делать это надо не раз и не два. Можно стать спортивной семьей: кататься на велосипедах, играть в футбол, теннис, ходить на восточные единоборства, с девочкой – на пилатес, йогу, аэробику, танцы.

Доверие – вот залог успеха, считают психологи. Важно быть в курсе актуальных тем, которые волнуют подростков: какую музыку они слушают, каких блогеров читают, какие модные тенденции среди молодежи самые актуальные.

Подростки – легкая «добыча» для тех, кто формирует лживые ценности, особенно если юноши и девушки легко поддаются влиянию. Именно поэтому родителям важно всегда быть «в контакте» со своими детьми. Не стоит уходить с головой в работу, в домашние хлопоты, вопросы ремонта машины или уборки, зарабатывания денег. Родителям необходимо формировать правильные жизненные ценности у подростка своим примером, больше времени проводить вместе, общаться по душам. Если семья является счастливой и полноценной, – ей не страшны такого рода риски.

Выводы. Чаще всего суицидальные мысли возникают у ребенка, который сталкивается с проблемами в учебном заведении и дома. «Травля» на учебе, конфликты с педагогами и сверстниками, скандалы, унижения и непонимание дома, все это является основными причинами детских суицидов. Профилактикой в данном случае, станет участие родителей в жизни ребенка, искренний интерес, интерес к тому, что происходит в учебном заведении, внимательность к мелочам.

Тот, кто пишет ребенку в Интернете, может оказаться кем угодно, поскольку Сеть позволяет скрывать свое истинное лицо и свои истинные мотивы. Если кто-то в Сети просит предоставить свои данные (адрес, возраст, телефон, режим дня ребенка и родителей, место работы родителей, паспортные данные или данные других личных документов и пр.), никогда не предоставлять такие сведения.

Родителям необходимо знать, какую информацию ребенок ищет в социальных сетях, на какие сайты заходит со своего телефона или планшета. В целях обеспечения безопасности ребенка в Интернете, родителям (законным представителям) стоит отслеживать, как ребенок использует сеть: устанавливать фильтры веб-содержимого, управлять контактами электронной почты или ограничить общение ребенка через Интернет. Особенно важно выделить такую опасность в Сети, как «смертельные игры». В социальных сетях, в частности, в «ВКонтакте», распространяются группы (сообщества), призывающие несовершеннолетних к совершению самоубийств, а также культивирующие идеи суицида. В таких «группах смерти» детям даются задания, которые включают в себя самоповреждение (порезы, причинение вреда здоровью), отсутствие ночного сна, просмотр видео и прослушивание музыки, отправленной детям из таких сообществ. Последним заданием «смертельной игры» – будет задание совершить самоубийство. К смертельным онлайн-играм относятся: «Синий кит», «Фея огня». Последнее интернет-задание рассчитано на детей младшего школьного возраста. Очень популярна опасная забава школьников, которые выскакивают на дороги прямо перед автомобилями. «Беги или умри» – довольно быстро набирает обороты в социальных сетях [2, с. 25-26].

Если кто-то угрожает, высказывает недопустимые и/или незаконные предложения, сообщить родителям (законным представителям). С сообщениями о преступлениях (угрозы, травля в Сети Интернет, размещение порнографических материалов, в случае сексуальных домогательств в Сети и т.п.) необходимо обратиться в отделение полиции или позвонить по телефону доверия. Для получения психологической и другой помощи, необходимо обратиться с ребенком к психологу или городские службы.

Литература:

1. <https://tass.ru> – Новости в России и мире-официальный сайт
2. Братусин А.Р. Проекционный характер восприятия образа террориста современной молодежью // В сборнике: Приоритеты и механизмы обеспечения экономического роста, финансовой стабильности и социальной сбалансированности в России // сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 22-27.

UDC:378.2

doctor in Pedagogy, Professor Litvak Rimma Alekseevna

Federal State Educational Institution of Higher Education

“Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts” (Chelyabinsk);

candidate of Philology, associate Professor Dyorina Natalja Vladimirovna

Federal State Educational Institution of Higher Education

“Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk);

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Pikalova Elena Anatolyevna

Federal State Educational Institution of Higher Education

“Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk)

STUDENTS' PROFESSIONAL IMAGE FORMATION WITHIN THE CULTURAL APPROACH

Annotation. To date, professional knowledge and culture are necessary for any young person, regardless of his professional training, because they help to navigate in complex intercultural relations, competently build a line of their professional behavior, and monitor its activities. A professional image is formed in the course of communication processes as a result of the symbolic interaction of social groups and associations that concentrate social expectations and find unique forms of their expression.

Keywords: image, professional image, professional image formation, culture, personality culture, cultural approach.

Аннотация. Профессиональные знания и культура необходимы сегодня любому молодому человеку независимо от его профессиональной подготовки, т.к. помогают ориентироваться в сложных межкультурных отношениях, грамотно выстраивать линию своего профессионального поведения, осуществлять контроль над её деятельностью. Профессиональный имидж формируется в ходе коммуникационных процессов как результат символического взаимодействия социальных групп и объединений, которые концентрируют социальные ожидания и находят уникальные формы их выражения.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, формирование профессионального имиджа, культура, культура личности, культурологический подход.

Introduction. Fundamental changes taking place in the political, economic, social spheres of Russian society have increased interest in the problem of a person formation as a person and a citizen, integrated into national and world culture. This attention is due to the fact that modern Russian society is interested in the high culture of young citizens. This ensures the high culture formation; it is a prerequisite for stability in society, influencing the nature and degree of democracy and civil society development.

Students' participation in cultural events is aimed at creating a new professional image, readiness for active participation in the formation and development of Russian culture and civil society.

Despite the recent changes in the education system, the majority of students have an insufficient level of culture, are not able to form their professional image in the process of cultural activities and training. The approach in this case acts as one of the most important approaches in the formation of the students' professional image, since modern culture acts, on the one hand, as an effective factor in creating and improving the world, and on the other hand, as an instrument of self-knowledge and human change.

In most studies, the problems of the cultural basis for selecting and structuring the content of the professional image components of university students are studied in the works of E.V. Bondarevskaya, E.P. Belozertseva, T.I. Vlasova, I.A. Kolesnikova, L.I. Malenkova, from the point of view of the country mentality and the peoples inhabiting it, the investigated aspect of a young man education was considered in the works of B.S. Gershunsky, N.D. Nikandrova. The problems of selection and structuring the culture content of a person's personality are developed by E.P. Belozertsev, T.I. Vlasova, L.I. Malenkova, L.P. Razbegaeva, I.A. Solovtsova. However, today there are very few fundamental works on the culture development among students as the basis of a professional image.

Statement of basic materials. Despite the fact that a rather large number of scientific works has been devoted to the problem of the culturological approach to education, most of them were published in the Soviet period. Researchers summarized the experience of organizing the culturological education of students, the role and importance of the social sciences departments in the education and students' upbringing [4].

The works of many Russian scientists are devoted to the culture problem of students' personality, and their circle covers different areas of such sciences as philosophy, psychology, sociology, cultural studies, and pedagogy. Understanding the works of philosophers and psychologists B.G. Ananyeva, N.A. Berdyaev A.A. Bodaleva, I.A. Ilyina, A.N. Leont'ev, V.S. Soloviev, and et al. made it possible to get an idea of the development mechanisms of a cultural personality.

Unfortunately, in modern pedagogical science, insufficient attention is paid to the problem of forming a professional image of students in general and the problem of forming a cultural personality of a student in particular. In our opinion, the existing practice of forming a professional image through a culturological approach is not enough analyzed.

The need to develop theoretical foundations and scientific and methodological support for the formation of students' professional image is due to the following contradictions:

- between the traditional ideas about the culturological students' education and the modern requirements of society to the personality of a young person, determining the significance of the cultural personality;
- between the needs of society in managing the process of professional education and insufficient theoretical development of the professional image content and structure;
- between the ideas about the cultural potential of students, the need for practice in determining the content and forms of professional education and the undeveloped mechanisms for the formation of a professional image of students.

These contradictions identified the problem of our study, which consists in substantiating a theoretical and methodological approach to the formation of a professional image of students. Thus, the relevance of the research problem is due not only to these factors, but also to the need to resolve these contradictions.

As a theoretical and methodological process strategy of forming a professional image of students, we use a culturological approach.

The theoretical and methodological basis of the research is: research on the problem of the personality culture development (N.A. Berdyaev, M. Weber, S.L. Rubinstein, B.S. Bratus, V.P. Zinchenko, M.M. Bakhtin, L.S. Vygotsky, G.S. Batishchev, M.M. Mamardashvili); sociological; psychological, pedagogical concepts of personality development, its socialization, the formation of civic qualities (B.G. Ananyev, A.G. Asmolov, L.I. Bozhovich, L.S. Vygotsky, P.Ya. Galperin, A.S. Gayazov, L.N. Kogan, I.S. Kon, A.N. Leontiev, A.V. Petrovsky, V.A. Slavenin, etc.); the works in which various aspects of the sociocultural environment were considered as spaces for image formation (S.S. Averintsev, M.M. Bakhtin, V.S. Bibler, L.P. Bueva, I.A. Zimnyaya, S.P. Ivanenkov, M.S. Kagan, B.A. Karakovsky, L.I. Novikova, N.L. Selivanova, A.M. Sidorkin), content, functions and motivation for building the image of the person (S.V. Yandarova), image formation technology (N.M. Shkurko et al.), the influence of the self-concept on the image formation of a person (E.M. Zabaznova, et al.).

The problem of developing a personality culture has been studied for a long time. The study of the processes of individual culture development, personality formation is associated with the names of such scientists as G. Tarde, V. Wundt, O. Spengler, F. Nietzsche, et al. In the 1930s the study of the personality culture problem was associated with the study of the processes of culture development by a person (J. Mead, R. Benedict, A. Cardiner, et al.). The studies related to the problem of the personality culture formation are of great importance for studying the processes of a professional image formation, since they are aimed at studying the correlation of the general personality culture and professionalism. According to S.L. Rubinstein, a student's developing personality forms his life position consciously, upholding his unique personality, enters into interpersonal relationships. The student can implement the entire mechanism for realizing his potential at a creative level, showing universality, originality and individuality. And this, in turn, is a mechanism for the professional image formation [8].

Currently, the problem of studying the personality culture is one of the areas of a broad theoretical direction in which famous scientists work. Recently, a significant breakthrough has been made in the teaching of science in the study of human personality. This has led to the robust implementation of development concepts related to the humanities. In the course of studying various aspects of this problem, a cultural concept of a person's personality was created that defines the development essence of a person's personality culture.

In order to determine the necessary factors for the personality culture formation, criteria were developed for the development of a personality culture, which include the personality's abilities, aspirations and needs: personal freedom, self-determination, creative potential, self-design, belief in the feasibility of what is planned, internal responsibility to oneself and others, the desire to gain the general meaning of life.

Domestic philosophers and psychologists made a significant contribution to the study of the cultural foundations of pedagogy (M.M. Bakhtin V.S. Bibler, L.S. Vygotsky, G.S. Batishchev and M.M. Mamardashvili, et al.). Studies of Russian scientists strengthened the practical orientation of the Russian school, determined its connection with modern pedagogy, and therefore in higher education new cultural problems were raised related to the need for humanization of higher education, its cultural orientation.

A personality culture is formed and develops throughout a person's life, based on his inner experience. C. Rogers believed that the culturological approach to education is the basis of humanistic innovations in higher education. It is also worth noting the significant contribution of V. Frankl to the understanding of the problem of personality culture development, which determined that it is formed on the basis of the person's inner voice or according to another conscience. The development of a personality culture as the basis of a professional image is closely interconnected with ideas about social and professional self-determination [7].

Thus, in the second half of the twentieth century in the frame of pedagogical science the personality culture development is considered to be possible on the basis of humanistic principles, the essence of which is the recognition of the individual value. More and more scientists are asserting that the development of society is impossible outside of culture and its main components. The studies highlight a new look at various aspects of the relationship between education and culture.

The specifics of the personality culture development of students in Russia is due to the complex socio-cultural situation that arose in our country at the beginning of the 21st century, which was accompanied by a change in the social system and the emergence of political, socio-economic and spiritual-moral problems. At the same time, a transition from general to particular took place; gradually society began to recognize the individual goals of the person, including the uniqueness of each person, his right to a personal development strategy. This period is characterized by a change in position on upbringing and education, the humanization of education has led to the understanding that a person's personality is the highest social value.

The educational process in this case allows the students to make informed choices with professional and social self-determination.

In modern pedagogical science, the definite concepts have been created that justify the effectiveness of the formation of a professional image in the process of establishing a personality culture. In the process of training, a difficult pedagogical task arises of organizing such forms of collaboration in which students can find ways to solve various cultural and professional problems [13].

Studying the main pedagogical aspects of the problem of the personality culture formation, it is necessary to pay attention to the fact that a personality culture contains a set of the following characteristics: knowledge, qualities, habits, ways to achieve one's plan, value orientations, individual originality of one's personality, which are the basic components of a professional image. From this we can conclude that by developing a personality culture, the student contributes to the successful formation of his professional image. In this regard, the need to work on the development of two areas - culture and image, disappears. This, in turn, optimizes the work on the formation of a highly cultured personality with a properly formed professional image. In this case, the component composition of the personality culture includes the student's ability to make decisions independently and determine the basic principles and methods of their social and professional activities, i.e. readiness and ability to form a professional image, self-determination, and personality culture.

In the development of this problem, the integration of pedagogical provisions on personality culture and professional image is very significant. The study is not limited only to the study of these phenomena, but also to the analysis of the conditions for the integration of these two mechanisms into the paradigm of higher education, where traditions and norms, values and behaviors play no less role than pragmatically understood interests and tools to

achieve them; it becomes important to form a student's culture, with a well-formed professional image, a clear civic position and social stability [9].

Conclusions. Based on the analysis of interpretations of the "professional image" concept, we determined its constituent components: personal, visual and professional (information content, activity and dynamism, emotional coloring), as well as the functions of a professional image: value and technological. In our opinion, the professional image is the student's self-identification with people of high culture, with social groups in order to successfully master various types of social and professional activities, social norms and values, and is also a self-presentation of the student as a professional.

We have identified the following elements for the effective formation of a student's professional image: communicative, cognitive, motivational-value, reflective.

The communicative element forms the image competencies of communicative interaction as a verbal way of forming professional activity.

The cognitive element is aimed at creating awareness of the taken actions that affect the professional image.

A motivational-value element analyzes the formation degree of needs, value orientations and motives that determine the personality's attitude to the process of student's professional activity.

The reflective element is responsible for the process of self-determination and active professional activity. Based on these components, students develop an integrative set of qualities that ensure the productivity of the professional image formation.

The professional image of a student is a complex integrative phenomenon associated with a high level of competitiveness and success in professional activities, so the fact that image formation must be started immediately in the educational process is important. Students are striving for socialization, professional self-determination; it is in the process of professional training that the formation of image and culture will become the key to success of a young specialist, graduate of a higher educational institution.

References:

1. Belozertsev, E.P. About national-state education in Russia // Pedagogy. - 1998. - № 3 - pp. 30-35.
2. Berdyaev, N.A. Self-knowledge (the experience of philosophical autobiography) / N.A. Berdyaev. - M.: International Relations, 1990. - 336 p.
3. Bodalev, A.A. The pinnacle of adult development. Characteristics and conditions of achievement / A.A. Bodalev. - M.: Flinta: Science, 1998. - 168 p.
4. Bondarevskaya, E.V. The humanistic paradigm of personality-oriented education // Pedagogy. - 1997. - № 4 - pp. 11-16.
5. Gershunsky, B.S. Strategic priorities for the development of education in Russia // Pedagogy. - 1996. - № 5 - pp. 46-54.
6. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leont'ev. - M.: Science, 1977. - 307 p.
7. Rogers, K.R. The formation of personality. A look at psychotherapy / K.R. Rogers. - M.: EKSMO-Press Publishing House, 2001. - 416 p.
8. Savva, L.I., Gasanenko, E.A. Historiography of the problem of forming a professional image of a student of a technical university // Modern higher school: innovative aspect. - 2015. - № 4. - pp. 131-138.
9. Savva, L.I., Gasanenko, E.A., Shakhmaeva, K.E. Technical universities students' preparedness to team working as basis of professional image // Perspektivy nauki i obrazovaniya. - 2018 - № 6 (36). - pp. 56-64.
10. Slobodchikov, V.I. The educational environment: the implementation of educational goals in the cultural space // New values of education: cultural models of schools. Vol. 7. Innovator-Bennet college. - M., 1997. pp. 177-184.
11. Stolin, V.V. Personal identity / V.V. Stolin. - M.: Publishing House of Moscow State University, 1983. - 284 p.
12. Fetitskin, N.P. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups / N.P. Fetitskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. - M.: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2005. - 490 p.
13. Shepel, V.M. The path to success // Theoretical and scientific-methodical journal of the Ministry of Education of the Russian Federation. - 1995. - № 2. - pp. 23-29.

Педагогика

УДК 378.2

доктор психологических наук, профессор Литвиненко Наталья Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

Высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Шарычева Мария Эдуардовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

Высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АМПЛИФИКАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Одним из основополагающих принципов современного дошкольного образования является принцип амплификации (обогащения) детского развития. Однако его эффективная реализация требует учета проявляющихся в настоящее время таких тенденций в развитии детей дошкольного возраста как снижение познавательной активности, показателей мышления, тонкой моторики руки, произвольности, коммуникативной компетентности, увеличение, с одной стороны, количества детей с ограниченными возможностями здоровья, а с другой стороны, - количества одаренных детей. Их должен учитывать каждый педагог в своей деятельности, направленной на создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с возрастными и индивидуальными склонностями, развитием способностей и потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

На основе комплекса методов (анализ научной литературы, сравнение, обобщение, синтез, экспертная оценка) нами были выявлены возможности в обогащении детского развития таких современных педагогических технологий как технология проектной деятельности; технология исследовательской

деятельности; портфолио; здоровьесберегающие технологии; личностно-ориентированные, информационно-коммуникационные и игровые технологии; охарактеризованы научные подходы к понятию «педагогическая технология», выделены основные методологические требования к педагогическим технологиям (концептуальность, системность, управляемость и воспроизведение системы действий), определена их структура, включающая концептуальную основу, содержательный компонент и процессуальную часть.

Анализ научной литературы и практики современного дошкольного образования позволяет утверждать, что успешность деятельности педагога дошкольной организации по амплификации детского развития определяется реализацией комплекса педагогических технологий, обеспечивающих вариативность содержания и разнообразие организационных форм дошкольного образования с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольная организация, педагогическая технология, система дошкольного образования.

Annotation. One of the fundamental principles of modern preschool education is the principle of amplification (enrichment) of child development. However, its effective implementation requires taking into account the current trends in the development of preschool children such as reduced cognitive activity, thinking indicators, fine hand motor skills, arbitrariness, communicative competence, an increase, on the one hand, the number of children with disabilities, and on the other hand, the number of gifted children. They should be taken into account by each teacher in their activities aimed at creating favorable conditions for the development of children in accordance with age and individual inclinations, development of abilities and potential of each child as a subject of relationships with himself, other children, adults and the world.

On the basis of a complex of methods (analysis of scientific literature, comparison, synthesis, synthesis and expert evaluation), we identified opportunities in enriching the children's development of such modern pedagogical technologies as the technology of project activities; research technology; portfolio; health-saving technologies; student-centered technology; information and communication technology; gaming technology; characterizes scientific approaches to the concepts of "technology", "pedagogical technology", outlines the main methodological requirements for pedagogical technologies (conceptual, systematic, manageable and reproducing a system of actions), defines their structure, including the conceptual basis, the content component and the procedural part.

Analysis of the scientific literature and practice of modern preschool education suggests that the success of a preschool organization teacher in amplifying child development is determined by the implementation of a set of pedagogical technologies that ensure the variability and diversity of organizational forms of preschool education, taking into account the educational needs, abilities and health status of children.

Keywords: preschool age, preschool organization, pedagogical technology, preschool education system.

Введение. Важной частью любой образовательной системы выступает дошкольное образование. В условиях глобализации и информатизации, происходящих в современном мире, система дошкольного образования представлена как вариативная и многофункциональная. Об этом свидетельствуют и технологии организации образовательной деятельности в дошкольных учреждениях.

Для эффективного внедрения современных педагогических технологий в практику требуется проведение научного анализа их возможностей по индивидуализации дошкольного образования, обеспечения признания ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений и создание наиболее благоприятных условий для амплификации (обогащения) его развития.

В связи с этим целью нашего исследования было выявить возможности современных педагогических технологий в амплификации развития детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. А.В.Запорожец обозначил амплификацию как концепцию детского развития, основанную не на принудительном стимулировании ребенка, а на его обогащении за счет полноценного проживания определенного возрастного периода. По мнению этого ученого, каждый этап возрастного развития имеет огромные резервы, которые далеко не всегда реализуются. Эти резервы скрыты в специфических формах деятельности ребенка, которые в наибольшей мере соответствуют его потребностям и возможностям. Амплификация необходима для разностороннего воспитания детей, поэтому она должна охватывать все образовательные области дошкольного образования.

Огромную роль в амплификации детского развития в дошкольном образовании играют педагогические технологии. В наиболее широком значении под технологией понимается «поэтапная реализация того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы. При одном и том же принципе могут быть использованы разные технологии его реализации» [1]. По мнению В.А. Сластенина, педагогическая технология «строгое научное прогнозирование (проектирование) и точное воспроизведение педагогических действий, которые обеспечивают достижение запланированных результатов» [3]. М.В. Кларин рассматривает педагогическую технологию как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [2].

В современном дошкольном образовании педагогические технологии реализуются с учетом требований, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Содержание основной программы дошкольного образования направлено на обеспечение в различных видах деятельности личностного развития, мотивации, способностей дошкольников и включает в себя структурные единицы, которые представляют конкретные направления в развитии и образовании: социально-коммуникативное; познавательное; речевое; художественно-эстетическое и физическое развитие. Согласно ФГОС ДО, наиболее точное содержание представленных образовательных областей, зависит как от возрастных, так и от индивидуальных особенностей развития детей и может внедряться через различные виды деятельности: общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность - как сквозных механизмов развития дошкольника. Достижение целей, предельно четко обозначенных в ФГОС ДО, возможно лишь при грамотном внедрении педагогических технологий.

В настоящее время в системе дошкольного образования к наиболее эффективным современным образовательным технологиям относятся: технологии проектной деятельности; технологии исследовательской деятельности; портфолио; здоровьесберегающие технологии; личностно-ориентированные технологии; информационно-коммуникационные технологии; игровые технологии. Проанализируем их возможности в амплификации (обогащении) детского развития.

Основная цель технологий проектной деятельности – развить и обогатить социально-личностный опыт через создание условий для межличностного взаимодействия дошкольников. Проектная деятельность всегда продуктивна, итогом ее реализации является конкретный результат. Сам процесс ее выполнения направлен на развитие мыследеятельности и жизнедеятельности, то есть продумывание того что должно быть с тем как это реализовать на практике. В процессе этого конкретные сведения, знания и способы решения проблемных задач выступают результатом самостоятельного поиска самого ребенка. Роль педагога в данном процессе заключается во взаимном сотрудничестве. При внедрении проектных технологий чаще всего используются ТРИЗ (технология решения изобретательских задач), где ребенку предлагается решить проблемную задачу путем проведения экспериментального исследования или наблюдения за каким-либо процессом. В качестве примера дошкольникам предлагается провести наблюдение за состоянием и исследованием вещества (движение воды или воздуха, свойств почвы или минералов, жизненный цикл растений и пр.). Допустимы организации «путешествий по карте», где для дошкольника открываются возможности овладеть понятиями: рельеф местности, стороны света, природные ландшафты и т.д. Через организацию «путешествия во времени» можно ознакомиться с историческими периодами и метками цивилизации (одежда, жилища, постройки, культура). Частными способами организации проектной деятельности могут быть постановка проблемной задачи, моделирование, проведение опыта, дидактическая игра, эвристическая беседа, развивающая творческая ситуация, чтение, обсуждение художественного произведения [5].

В дошкольном образовании проектная деятельность классифицируется по количеству участников (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная); продолжительности (краткосрочная, средняя продолжительность и долгосрочная), по характеру контактов (внутри одной возрастной группы, образовательного учреждения, в сотрудничестве с разными возрастными группами, в контакте с семьей и другими учреждениями); методу (исследовательский, информационный, творческий, игровой, приключенческий, практико-ориентированный); содержанию (ребенок-семья, ребенок-природа, ребенок – рукотворный мир, ребенок – общество – культурные ценности); характеру участия в проектной деятельности (исполнитель, эксперт, заказчик, участник).

Технологии исследовательской деятельности схожи с технологиями проектной деятельности и направлены на развитие у дошкольника логического мышления. Чаще всего в дошкольном образовании исследовательская деятельность связана с проведением экспериментов и опытов. В процессе выполнения этой деятельности у ребенка появляется возможность самостоятельно ответить на вопросы, образующие причинно-следственные связи: как я это делаю? почему я делаю именно так? зачем я это делаю? что я хочу узнать? что я хочу в результате получить? При выполнении специальных упражнений у дошкольника в различных видах деятельности развиваются умения: видеть проблему, выдвигать гипотезу, предположения, формулировать вопросы, осуществлять классификацию, проводить наблюдение, сравнивать, делать умозаключения и выводы, осуществлять рефлексии.

Технологии исследовательской деятельности позволяют стимулировать познавательную активность ребенка путем создания противоречий между знаниями, навыками, умениями, усвоенным опытом, которые уже сложились и новыми возникшими в процессе постановки цели познавательными задачами, ситуациями. Преодоление противоречия выступает источником познавательной активности. Необходимость в трансформации и интерпретации усвоенного опыта в практической деятельности способствует проявлению самостоятельности и творческого отношения к выполнению задания.

Технология портфолио служит копилкой личностных достижений ребенка. В ней получают отражение успехи дошкольника в разнообразных видах деятельности. Так же она является своеобразным маршрутом личностного развития, предоставляя возможность повторно пережить приятные моменты в жизни, испытать положительные эмоции и почувствовать успех. К функциям технологии портфолио относятся:

- диагностическая, направленная на фиксацию изменений, отслеживание динамики развития ребенка на протяжении определенного временного периода;
- содержательная, раскрывающая полный спектр выполненных ребенком работ;
- мотивационная, заключающаяся в поощрении от достигнутых результатов;
- рейтинговая, выступающая показателем качества и диапазона навыков и умений ребенка.

Существует множество вариантов создания портфолио. Оно имеет определенные разделы и структуру. Заполнение самого содержания – процесс поэтапный, в соответствии с достижениями и возможностями дошкольника. Непременным условием создания портфолио выступает максимальное раскрытие индивидуального развития ребенка, его потенциала, демонстрация сильных сторон, динамика и фиксация личностных достижений.

Здоровьесберегающие технологии направлены на сохранение здоровья ребенка, формирование у него представлений о здоровом образе жизни, потребности в здоровом образе жизни, умений беречь и укреплять собственное здоровье, навыков здоровьесберегающего поведения. Деятельность педагогов при реализации этих технологий направлена на обучение дошкольников уходу за своим телом, то есть содействует формированию у него осознанного отношения к собственному здоровью, безопасному поведению. Их внедрение осуществляется посредством приобщения дошкольников к физической культуре и применения развивающих форм оздоровительной деятельности. Ведущим принципом здоровьесберегающих технологий является учет личностных особенностей ребенка дошкольного возраста, индивидуальной траектории его развития, с учетом его интересов и предпочтений в разнообразии содержания и видов деятельности в процессе обучения и воспитания. В практической деятельности вышеуказанные технологии подразделяются на четыре группы: сохранение и стимулирование здоровья, обучение здоровому образу жизни, музыкального воздействия, коррекции поведения.

К технологиям сохранения и стимулирования здоровья относятся: динамическая пауза, стретчинг, релаксация, проведение дыхательной, пальчиковой, артикуляционной гимнастики, гимнастики для глаз, динамической гимнастики, корригирующей гимнастики, ортопедической гимнастики и т.д., привлечение дошкольников к участию в подвижных и спортивных играх, занятиям на контрастных дорожках, тренажерах.

Технологии обучения здоровому образу жизни включают занятия утренней гимнастикой, физкультурные занятия, посещение бассейна, точечный массаж и самомассаж, участие в спортивных праздниках и развлечениях, коммуникативных играх, проблемно-игровых игротренингах и игротерапии.

К технологиям музыкального воздействия принадлежат музыкальная терапия, сказкотерапия, технология воздействия цветом, библиотерапия.

Игры-соревнования, игры с правилами, раскрепощающие технические игры, психотехнические освобождающие игры, режиссерские и народные игры относятся к технологиям коррекции поведения.

Здоровьесберегающие технологии, используемые в комплексе, направлены на развитие у ребенка стойкой мотивации к здоровому образу жизни и полноценному развитию. С целью формирования у детей стойкой мотивации к здоровому образу жизни и навыков, направленных на поддержание собственного здоровья, следует включать в образовательный процесс беседы о здоровье и здоровом образе жизни, оздоровительные мероприятия, предупреждающие утомление и направленные на поддержание работоспособности дошкольника. Особо следует отметить, что процесс создания здоровьесберегающего пространства и обеспечения индивидуального подхода к ребенку посредством применения здоровьесберегающих технологий будет наиболее эффективным при положительной мотивации у педагогов и родителей ребенка.

В деятельности, связанной с внедрением личностно-ориентированных технологий, в центре внимания находится личность дошкольника. Основное направление такой деятельности заключается в создании благоприятных условий как в семье, так и в дошкольном образовательном учреждении, в том числе условий безопасного разрешения конфликтов, достижение задач развития как реализации уже имеющихся природных задатков. Образцами личностно-ориентированных технологий являются технология сотрудничества и гуманно-личностные технологии, реализация которых осуществляется через принцип демократизации в дошкольном образовании, равноправное партнерство между ребенком и педагогом, на основании чего создаются условия развивающей среды. В рамках личностно-ориентированных технологий инструментом достижения оптимальных результатов развития выступает творчество как механизм раскрытия личностного потенциала.

Знакомство детей дошкольного возраста с информационными технологиями через средства компьютерной коммуникации осуществляется путем внедрения информационно-коммуникационных технологий. Компьютерная грамотность в настоящее время для каждого человека является частью информационной культуры и дошкольное образование как первое звено в непрерывном образовании знакомит с программным обеспечением и техническими средствами, поощряя проявление детской любознательности. В качестве основных целей внедрения компьютерных технологий выступает развитие умений дошкольника работать с информацией, находить оптимальные пути при решении поставленных задач, осуществлять исследовательскую деятельность, а также стимулировать развитие коммуникативных способностей. Перед классическим занятием компьютер имеет ряд преимуществ: мелькающие на экране анимационные картинки притягивают внимание ребенка дошкольного возраста, позволяя ему сконцентрироваться; предоставляется возможность выполнить моделирование различных ситуаций; с учетом развития индивидуальных способностей программа может быть подстроена под ребенка. Для педагога информационно-коммуникационные технологии тоже играют немаловажную роль. С их помощью он осуществляет подбор иллюстративного и дополнительного познавательного материала к занятиям, обменивается опытом, знакомится с периодикой и другими исследованиями педагогов в области дошкольного образования, оформляет групповую документацию, составляет отчеты и т.д.

Игровые технологии направлены на совершенствование познавательных процессов у детей посредством объединения игр, целых групп игр, упражнений, формируя у них знания о мире и подготавливая к принятию решений жизненно важных проблем, реальных затруднений. Являясь ведущим видом деятельности, игра наиболее доступна для обучения и воспитания дошкольника. Именно в игре ребенок имеет наибольшую возможность проявлять самостоятельность, выстраивать общение со сверстниками, осуществлять выбор игрушек и применять различные предметы, преодолевая определенные трудности, связанные с сюжетом и правилами игры. При обучении с помощью игровых технологий должен сохраняться баланс: эти технологии должны, с одной стороны, поддерживать интерес детей, а, с другой стороны, обучение с их помощью не должно сводиться к развлекательным функциям. Для этого нужно пошагово планировать систему игровых заданий, продумывать логическую последовательность игр, чтобы в результате ребенок мог освоить запланированный уровень предметного содержания.

Игровые технологии в дошкольном образовательном учреждении являются способом организации деятельности детей дошкольного возраста в процессе создания условия для освоения ими предметного содержания.

Выводы. Таким образом, в вышеописанных группах различные измерения единой системы педагогических технологий представлены как вещественное окружение, которое необходимо для осуществления ребенком исследовательской и проектной деятельности; применение различных технических теле- и аудиовизуальных средств, компьютера, интерактивных образовательных технологий; знание о способах педагогического воздействия и алгоритмах его применения для достижения запланированных результатов; действенный инструмент, на основе которого выстраивается образовательный процесс в дошкольной организации и создание условий для амплификации детского развития.

Литература:

1. Атемаскина Ю.В., Богославец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ // Детство-Пресс. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
2. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии. М.: MapT, 2014. 320 с.
3. Вишневский В.А. Здоровьесбережение в школе (Педагогические стратегии и технологии) // Теория и практика физической культуры, 2012. 270 с.
4. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. М.: Академия, 2013. 288 с.
5. Современные педагогические технологии. Основная школа; КАРО, 2013. 176 с.
6. Теоретические основы организации обучения в начальных классах // Педагогические технологии. М.: Академия, 2012. 320 с.
7. Brunfaut T., Clapham C. Assessment and Testing // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Ed. by M. Byram and A. Hu. New York: Routledge, 2013.
8. Ushiro Yuji. Reading // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / ed. M. Byram and A. Hu. London and New York: Taylor and Francis Group, 2013.

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Ляшенко Александра Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым "Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования Ляшенко Александр Николаевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СИЛЛАБУС (КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОГРАММИРОВАНИЯ) В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья раскрывает принципиальные отличительные особенности программы учебной дисциплины и syllabus, а также подходов к его проектированию. Акцентируется внимание на актуальности его применения в условиях современного постдипломного педагогического образования на основе свойственной ему мобильности и динамичности, он может меняться и реализовываться как в очной так и в дистанционной форме обучения с применением электронно-обучающих платформ, информационно-коммуникативных технологий. Раскрыты базовые подходы к программированию изучения учебной дисциплины, направленные на накопление каждым педагогом опыта совершенствования образовательной деятельности, особенно с точки зрения обеспечения подвижности, гибкости процесса, эффективного реагирования на способности и потребности данной аудитории.

Ключевые слова: syllabus, программа, личностно-ориентированное образование, программирование образовательной деятельности, постдипломное образование.

Annotation. The article reveals the fundamental distinctive features of the curriculum of the discipline and syllabus, as well as approaches to its design. The attention is focused on the relevance of its application in the context of modern postgraduate pedagogical education on the basis of its inherent mobility and dynamism, it can be changed and implemented both in full-time and in distance learning with the use of electronic learning platforms, information and communication technologies. The basic approaches to programming the study of the discipline aimed at the accumulation of each teacher experience of improving educational activities, especially in terms of mobility, flexibility of the process, effective response to the abilities and needs of the audience.

Keywords: syllabus, program, personality-oriented education, programming, educational activities, postgraduate education.

Введение. В последнее время в связи с актуализацией проблем самообразования, перманентной учебной деятельности в научный обиход активно вводится понятие «силлабус» (происходит от лат. *syllabus* – «список», «содержание»). В наиболее распространенном варианте силлабус обозначает документ, содержащий основные характеристики учебного предмета, реализующий функции самостоятельного его усвоения при поддержке коммуникации между обучаемым и обучающимся. Традиционным аналогом в отечественном образовании является рабочая программа с конкретной учебной дисциплины. Принципиальные отличия состоят в том, что программа, как правило, составляется единолично преподавателем, предопределив позицию обучаемого как объекта учебной деятельности, который реализует программу по заданным ему алгоритмам. С. Е. Тарабрина указывает на то, что в американской системе образования силлабус представляет собой документ, содержащий ведущие характеристики изучаемой дисциплины, выступая средством коммуникации между преподавателем и студентом [10, С. 61-64].

Изложение основного материала статьи. Силлабус содержит основные характеристики изучаемого предмета.

«Жесткой схемы оформления силлабуса нет, но можно выделить его основные разделы: цели и задачи дисциплины; технологическая карта; контрольные мероприятия и оценки; описание заданий и критерии оценки; критерии аттестации текущей работы; критерии аттестации итоговой работы; необходимые условия для получения зачета (допуска на экзамен)» [9, С. 138-144].

Силлабус проектируется на коммуникативной основе, априори задавая формат интерактивных межличностных отношений обучаемого и обучающегося, прежде всего, через прямое обращение к субъектам обучения (а не обезличенные форматы деятельности), через коммуникацию, оставляя за последними право на личностное осмысление программы в контексте собственных приоритетов развития, ее корректировки, в результате – формирование индивидуального маршрута ее прохождения.

Это особенно актуально для системы последипломного педагогического образования, поскольку:

– образование для взрослых предполагает большой удельный вес самостоятельной работы с тенденцией перехода к самообразованию, реализуемому на саморегулятивной основе;

– таким образом обеспечивается возможность персонализации образовательной деятельности, тесно коррелируя ее с уже сформированным опытом профессиональной деятельности, реальными потребностями его совершенствования;

– соучастие в программировании учебного процесса для педагога является профессионально значимым, так как способствует повышению компетентности относительно процессов проектирования, программирования, планирования не только своей самообразовательной деятельности, но и учебной деятельности учащихся, максимально учитывая их субъектную позицию, привлекая к сотрудничеству, и что главное – способствуя этим развитию способности формировать индивидуальный маршрут обучения в целом, изучения конкретной учебной дисциплины в его контексте.

Особенно ценным нам представляется тот факт, что силлабус, как программа изучения учебной дисциплины, правомерно позиционируется не как цель учебной деятельности, а ее средство. Именно поэтому он достаточно свободен от жестких формализованных предписаний, ставя целью формирование необходимых компетентностей, а не выполнение /прохождение программы. Этот критерий и является главным в создании такой программы и оценки ее эффективности. Несоответствие искомых результатов

обучения и реально полученных является весомым фактором своего рода ревизии syllabus, его изменений, прибегая к сотрудничеству с обучающимися, в нашем случае, слушателями курсов повышения квалификации педагогов. «Syllabus выступает и средством продуктивной рефлексии собственных учебных достижений, и важным конструктивным ресурсом и своего рода гидом по маршруту личного профессионального становления» [6, С. 5-9].

Поэтому syllabus не является стабильной, раз и навсегда утвержденной программой организации обучения с конкретной учебной дисциплины, он каждый раз видоизменяется, реагируя на объективные факторы, связанные с инновационными тенденциями развития образования, и субъективные, связанные с:

- анализом эффективности программы с позиции ее результативности на каждом предыдущем этапе образовательной деятельности;
- ростом профессионально-педагогической компетентности преподавателя, совершенствованием опыта его организации учебной деятельности;
- коррективами, предлагаемыми непосредственными участниками образовательной деятельности с их реальным уровнем интеллектуального, профессионального развития, актуальными запросами на конкретный период образовательной деятельности.

Характерной особенностью syllabus является его мобильность и динамичность, он подвержен изменениям непосредственно в процессе работы, оперативно реагируя на проблемы, темпы, в зависимости от особенностей его прохождения каждой отдельной группой и может инициироваться не только преподавателем, но и слушателями.

Особую ценность syllabus усматриваем в том, что он выполняет функцию своего рода модулирования учебной деятельности (основа кредитно-модульного обучения). Процесс обучения предваряет ознакомление педагога-слушателя курсов с syllabusом, формируя целостное представление о дисциплине, ее значении для совершенствования собственной профессиональной деятельности, и главное – интегральное видение конечного результата усвоения учебной дисциплины. Все это в комплексе обеспечивает целенаправленность учебной работы, актуализируя мотивационную основу, а значит и повышая уровень заинтересованности и самостоятельности в овладении курсом как реальным средством развития профессиональной компетентности.

Важно также обратить внимание на то, что syllabus как бы фиксирует демократические взаимоотношения между обучаемым и обучающимся, позиционируя своего рода письменное «соглашение» между ними относительно принятия документа, учитывая позиции сторон как основы их взаимодействия, алгоритмов совместной деятельности на протяжении изучения курса.

Syllabus может реализовываться, интегрируя очное и дистанционное обучение, (вариант смешанного обучения), в тех вариациях, которые удобны для каждой конкретной аудитории слушателей. Обучение непременно сопровождается консультативной поддержкой преподавателя, а также межличностными диалогами и дискуссиями с другими субъектами обучения, как в очном режиме, так и с применением электронно-обучающих платформ, информационно-коммуникативных технологий.

Например, слушатель инициирует постановку проблемы контroversионного характера, которая вызывает у него особый интерес, затрудняет образовательный процесс в рамках определенной учебной дисциплины. У слушателя есть выбор, ибо он:

- обращается к syllabusу и сопроводительным информационно-методическим материалам, пытаясь самостоятельно решить проблему (слушателю может быть предложена база типичных проблем и вариантов их решения, подготовленных слушателями предыдущих курсов в виде курсовых работ и сформированных на их основе четких и понятных алгоритмов решения проблем, апробированных непосредственно в условиях профессиональной деятельности);
- инициирует общение по проблеме с другим слушателем, соизмеряя позиции относительно видения сущности проблемы, подхода к ее решению. В этом контексте важно вначале курсов сформировать палитру доминирующих интересов слушателей, на основе которых могут стихийно формироваться пары/группы по интересам, используя их для неформальной внутренней коммуникации;
- инициирует постановку проблемы на форуме коллегам-слушателям, вовлекая всех заинтересованных в ее коллективное обсуждение;
- прибегает к консультации преподавателя через непосредственное общение или по электронной почте.

Таким образом, формируется система формальной и неформальной коммуникации всех субъектов учебной работы над дисциплиной, каждый раз видоизменяя ее и приспособлявая к потребностям слушателей, а также стимулируя их к развитию самостоятельности работы над информацией, поиску источников ее получения, форматов осмысления и интерпретации.

Интенсификация форм виртуального общения способствует развитию грамотности, коммуникативной культуры, этики взаимоотношений, в основе которых – корректность постановки вопроса, представления своей точки зрения, аргументирование выводов, оппонирование позиции другого (в формате форума, переписки), что можно противопоставить некой вольности вербального общения (которое не фиксируется и не может стать объектом тщательного оценивания содержания и формы его представления).

Такая система способствует тому, что преподаватель имеет информацию относительно не только конечного результата усвоения учебного курса (комплекса запрограммированных компетентностей, но и качества процесса учебной деятельности (например через активность взаимодействия, способность к профессиональной коммуникации). Эта позиция имеет особое значение для педагогов. Обретаемые компетенции относительно работы с информацией, использование при этом интерактивных форм учебной работы являются профессионально значимыми, определяющими способность учителя организовывать учебный процесс школьников активно и целесообразно используя информационно-коммуникативные технологии, которые всегда характеризуются личностной ориентированностью.

Кроме того, в оценивании уровня усвоения учебной дисциплины закономерно доминируют методы самооценки, которые способствуют тому, чтобы комплексно оценить не только эффективность работы в соответствии с syllabusом, но и полезность курса для себя с позиции ожиданий, фиксированных как личностно ориентированные результаты, необходимые для совершенствования своей практики профессиональной деятельности. И что очень важно – только слушатель может объективно и всецело оценить эффективности самого процесса учебной деятельности с точки зрения его целесообразности, целенаправленности, корректности технологической, организационной составляющей, методики и режима

учебной работы и др. Рефлексивный анализ данного процесса, несомненно, будет способствовать тому, что следующий этап обучения (либо в рамках изучения учебной дисциплины, либо следующего цикла образовательной деятельности в рамках курсов) будет высшего качества, учитывая опыт предыдущего.

В любом случае, этот подход к программированию изучения учебной дисциплины способствует накоплению каждым преподавателем опыта оптимизации образовательной деятельности, особенно в части обеспечения мобильности процесса, оперативного реагирования на реальные возможности и потребности конкретной аудитории. Преподаватель формирует инвариантную составляющую программы и банк возможностей ее модификации, вариантов и методик видоизменений вариативной части. Закономерно, что преподаватель таким образом повышает свою компетентность относительно управления образовательной деятельностью на основе субъект-субъектных взаимоотношений ее участников, усиливая личностную ориентированность процесса.

Кроме того, следует отметить, что способность программировать свою образовательную деятельность полифункциональна, поскольку она:

- определяет готовность ставить цели учебной деятельности (или видоизменять их в связи с личностно ориентированными запросами и потребностями слушателей);
- формировать адекватную мотивационную основу, соответствующим образом, иерархизируя систему ценностных приоритетов конкретной аудитории;
- конструктивно работать с информацией, отбирая ее из разных источников, осмысливая и структурируя в зависимости от поставленных целей;
- разрабатывать основы технологического обеспечения учебного процесса, интегрируя объективно заданные детерминанты деятельности и собственный опыт учебной деятельности, основанный на личностно ориентированных модели, «Я-концепции»;
- определять подходы и методики всестороннего анализа и объективного оценивания результатов учебной деятельности, сопоставляя их с главными целями и выявляя причинно-следственные связи, объясняющие высокую или низкую эффективность процесса (соизмеряя с ожидаемой, прогнозируемой).

Выводы. Таким образом, работу слушателей над учебной программой с определенной учебной дисциплины можно рассматривать как модель системы образовательной деятельности, которая может реализовываться как на микроуровне (решении профессионально значимой проблемы, так и на мезо-, макроуровнях – в рамках образовательной деятельности определенного уровня или этапа, а также образовательной/самообразовательной деятельности педагога по повышению уровня своей профессиональной компетентности и др.

Интегрально у педагога развивается способность к адаптивному управлению педагогическим процессом, который основывается на субъект-субъектных отношениях, личностно ориентированном подходе к образованию в целом. Закономерно, что процесс перехода на такую модель образования сложный, проблематичный и предполагает определенный уровень готовности к нему не только преподавателей, но и слушателей в системе последилового педагогического образования. Поэтому, следует понимать, что важно последовательно и поэтапно, соизмеряя с реальными возможностями всех субъектов обучения, поэтапно вводить алгоритмы деятельности, усиливая уровень сотрудничества в процессе создания, принятия и коррекции программы, фактически моделируя переход от традиционной учебной программы к syllabus – как максимально личностно ориентированной.

Литература:

1. Адольф, В.Я. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. / В.Я. Адольф / – Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1998. – 310 с.
2. Булах, Н.В. Силлабус как средство организации самостоятельной деятельности студентов. / Н.В. Булах / Режим доступа: URL: ru.org/images/8/80/Булах_Н.В._статья_.pdf
3. Гитман, М., Гитман, Е. План-проспект курса для студентов, или что такое syllabus / М. Гитман, Е. Гитман // Высшее образование в России, 2014. № 10. С. 43-49
4. Добудько, Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. / Т.В. Добудько / – Самара: СамГПУ, 1999. – 340 с.
5. Исламгалиев, Э.Г. Профессиональная компетентность педагога (социологич. анализ): Дисс... канд. соц. Наук / Эльфер Галиаскарович Исламгалиев / – Екатеринбург, 2003. – 176 с.
6. Каштанова, С.Н., Кудрявцев, В.А. Силлабус как инструмент регулирования учебной деятельности студентов / С.Н. Каштанова, В.А. Кудрявцев // Вестник Мининского университета, 2016. № 2(15). С. 5-9.
7. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. - 1990 № 8. – С. 2-14.
8. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]. - 3-е изд. - Москва: Школа-Пресс, 2000. - 512 с. <http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/34.htm>
9. Пак, Ю.Н., Шильникова, И.О., Пак, Д.Ю. Самостоятельная работа студента в условиях ГОС нового поколения (опыт Казахстана) / Ю.Н. Пак, И.О. Шильникова, Д.Ю. Пак // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 138- 144.
10. Тарабрина, С.Е. Силлабус как необходимый инструмент в работе с электронно-обучающими платформами / С. Е. Тарабрина // Академия ФСИН России, 2015. № 3(14). С. 61-64.

УДК 159.9.072.3

преподаватель Матвеев Андрей Станиславович

Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия (г. Уфа);

преподаватель Нухов Радмир Рафисович

Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия (г. Уфа);

преподаватель Кубеев Алибек Жанабаевич

Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия (г. Уфа)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию мотивации обучающихся средних профессиональных учреждений к физическим нагрузкам на занятиях по физической культуре. По данным опроса обучающихся старших курсов (третий курс) выявилось, что мотив в получении оценки на занятиях по физической культуре занимает самый высокий уровень. В результате обучающиеся на старших курсах становятся неуверенными в получении высокой оценки, что еще больше снижает желание учиться по данной дисциплине и замедляет процесс освоения дисциплины – физическая культура. К низкому уровню мотивации по итогам опроса относится мотив выполнять физические нагрузки на занятиях по физической культуре.

Ключевые слова: мотивация обучающихся, физическая культура, здоровый образ жизни, двигательная активность, анкетирование.

Annotation. The article is devoted to the study of motivation of students of secondary vocational institutions to physical education. According to a survey of senior students revealed that the motive in obtaining the assessment is the highest level. As a result, students in senior courses becomes nervous, he has a sense of self-doubt, not confidence to get a positive assessment, which further reduces the desire to learn and inhibits the process of learning. The lowest level of motivation is the motive of the desire to perform physical activity in this discipline.

Keywords: motivation of students, physical culture, healthy lifestyle, physical activity, questioning.

Введение. Мотивация человека к деятельности подразумевается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к исполнению и осуществлению определенных действий. Движущие силы находятся вне и внутри человека и вынуждают его не осознано или осознано совершать некоторые поступки. Связь между отдельными силами и усилиями человека опосредована сложной системой организации, в результате чего различные люди могут совершенно по-разному реагировать на одинаковые действия со стороны одинаковых сил. Поведение человека, исполняемые им действия в свою очередь могут повлиять на его реакцию, на влияние, в результате чего может меняться как степень влияния воздействия, так и установка действия, вызываемая этим воздействием.

Рассмотрев комплекс аспектов влияющих на композицию свободного времени человека и его структуру. Очевидно, что бытовая сфера, характер ее организации, обусловленный стереотипами поведения индивида, его увлечениями и пристрастиями, выступает фактором, организующим и конструирующим образ жизни личности. Степень активности человека в сфере досуга, безусловно, рассматривается как разновидность социальной активности субъекта и свидетельствует не только о его социокультурном уровне и степени включенности в систему общественного производства, но и о его биотическом потенциале [6].

Здоровый образ жизни – все поведенческие реакции и деятельность человека, которые благоприятно влияют на здоровье и способствуют укреплению здоровья. Здоровый образ жизни – широкое понятие, включающее в себя все основные элементы поведения индивида в его повседневной деятельности [3].

Трудности социально-экономического реформирования российского общества привели к тому, что сложилась угроза существованию человека как вида социально-биологического существа и общества как социальной системы [4].

Малоподвижный образ жизни – гиподинамия – следствие противоречия между потребностью в генетически определяемом объеме необходимых для нормальной жизнедеятельности организма человека физических движений и их реальным удовлетворением, малоподвижным образом жизни и необходимой физической активностью людей [2].

Моторная динамичность обучающихся не только не увеличивается при переходе из курса в курс, а наоборот, уменьшается. В период обучения важно обеспечить, в соответствии с их возрастом увеличить объем двигательной активности.

Переход к новому положению, отношению с взрослыми и сверстниками, а также в семье определяются, тем как они выполняют свои первые и важные обязанности, и все это ведет к тем проблемам, которые связаны не только с семьей, но и с учебной деятельностью [5].

В своей работе мы исследуем мотивацию у обучающихся средних профессиональных учреждений к занятиям по физической культуре.

Целью нашего исследования является – исследование преобладающих мотивов обучающихся средних профессиональных учреждений к занятиям по физической культуре.

Объект исследования – занятие по физической культуре.

Предмет исследования – уровень мотивации обучающихся средних профессиональных учреждений к занятиям по физической культуре.

Задачи исследования – изучить научно-методическую литературу по формированию мотивации и выявить ведущие мотивы у обучающихся средних профессиональных учреждений.

Изложение основного материала статьи. Для решения задачи было проведено анкетирование обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений. На основе ответов обучающихся были выявлены преобладающие мотивы к занятиям по физической культуре.

Анкетный опрос проходил по методике Колосовой С.П. Анкетная технология, ориентирована на выявление доминирующих мотивов к занятиям по физической культуре. В анкетировании предлагалось ответить на 10 вопросов, учитывающих ранговый способ выборочного опроса (в порядке возрастания). Предлагалась, обучающимся средних профессиональных учреждений на каждый вопрос ответить одним вариантом ответа (цифрой). Ответы заносятся в специальную таблицу.

Вследствие изучаемой проблемы в результате исследования получили численные характеристики десяти мотивов:

1. Повысить уровень состояния здоровья.
2. Выполнить физические упражнения.
3. Потребность в движении.
4. Стремление проявить свои физические данные.
5. Улучшение физической формы.
6. Желание получить отличную оценку.
7. Не выглядеть хуже сверстников.
8. Повысить уровень самочувствия.
9. Желание быть не хуже других.
10. Общение с ровесниками.

Мотивационная установка обучающихся средних профессиональных учреждений предоставлена в таблице 1.

Таблица 1

Мотивационная установка обучающихся средних профессиональных учреждений

№ п/п	Установка мотивации	1 курс (M±m)	Ранг
1.	Повысить уровень состояния здоровья.	5,75±0,3	5
2.	Выполнить физические упражнения.	8,75±0,9	10
3.	Потребность в движении.	2,25±0,6	1
4.	Стремление проявить свои физические данные.	3±0,34	3
5.	Улучшение физической формы.	7,5±1,5	8
6.	Желание получить отличную оценку.	5±0,6	4
7.	Не быть хуже сверстников.	6,25±0,9	6
8.	Повысить уровень самочувствия.	7,5±0,6	7
9.	Желание быть не хуже других.	8,25±0,6	9
10.	Общение с ровесниками.	2,5±0,9	2

Примечание: М – среднее арифметическое значение, m – ошибка среднего арифметического значения

Как показывают результаты анкетирования рисунок 1, у большинства обучающихся 1 курса преобладают социальные мотивы. Это потребность в движении первое место и они связаны с различными видами социального взаимодействия обучающихся с другими сверстниками – стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет.

На втором месте преимущественно преобладает мотив аффилиации.

Мотив аффилиации – желание к установлению либо поддержанию взаимоотношений с другими людьми, стремление к общению с ними. Сущность аффилиации состоит в самооценки общения. Аффилиативное общение – это такое взаимодействие, что дает удовлетворенность, желание нравится человеку. Первокурсник находится в большой психологической связи с ровесниками. Так называемый чувствительный кризис или эмоциональный голод, то есть необходимость в потребности положительных эмоциях – во многом определяет поведение первокурсника, его сторону общения.

Так же к высокой степени мотивации обучающийся к физическим нагрузкам на занятиях по физической культуре, исходя из ответов анкетного опроса, относится мотив продемонстрировать собственные возможности и позиционные социальные мотивы, в данный период жизни стремление получить одобрение преподавателя.

Мотив к улучшению самочувствия и мотив к улучшению физического состояния, играет маловажную значимую роль в данный период жизни.

Одно из последних мест в анкетном опросе у обучающихся занимает мотив желания выполнять физические упражнения и мотив быть не хуже других, хорошо показать себя на занятиях по физической культуре.

Мотивационная установка обучающихся средних профессиональных учреждений на последнем курсе предоставлена в таблице 2.

Мотивационная установка обучающихся средних профессиональных учреждений на 3 курсе

№ п/п	Установка мотивации	3 курс (M±m)	Ранг
1.	Повысить уровень состояния здоровья.	8,5±0,9	9
2.	Выполнить физические упражнения.	9±0,9	10
3.	Потребность в движении.	5,5±0,6	5
4.	Стремление проявить свои физические данные.	2,5±0,6	3
5.	Улучшение физической формы.	6±1,5	6
6.	Желание получить отличную оценку.	1,75±0,3	1
7.	Не быть хуже сверстников.	4,5±0,9	4
8.	Повысить уровень самочувствия.	7,5±0,6	7
9.	Желание быть не хуже других.	8±1,2	8
10.	Общение с ровесниками.	2±0,6	2

Примечание: М – среднее арифметическое значение, m – ошибка среднего арифметического значения

Результаты анкетного опроса показывают, что у большинства студентов третьего курса преобладает мотив получения оценки. В этом возрасте возникают проблемы с успеваемостью, то есть не желание учиться и получить хорошую оценку. Это сопряжено не с работоспособностью обучающегося или его умственными возможностями, а с резким падением заинтересованности к учению, снижением мотивации к учебной деятельности. В результате у обучающегося появляется чувство неуверенности в себе, страх перед плохой оценкой, что еще больше снижает самооценку к учебной деятельности и замедляет процесс усвоения теоретических дисциплин. Таким образом, чувство не успешности приводит обучающегося к потере интереса к учебной деятельности.

К среднему уровню мотивации относится мотив общения с ровесниками, стремление проявить свои умственные и физические данные и мотив самоутверждения. Мотив самоутверждения связан с ощущением собственного достоинства, честолюбием, себялюбием. Обучающийся пробует доказать окружающим, что он чего-то стоит, хочет получить определенный статус в обществе, хочет казаться лучше других, чтобы его уважали и оценивали по достоинству.

Мотив повысить уровень состояния здоровья, мотив повысить уровень самочувствия занимает одно из последних мест. Одно из главных препятствий распространению здорового образа жизни – это не знание, что физиологическая потребность людей к физическим нагрузкам это естественная и жизненно необходимая потребность человека, или психика людей которая сопротивляется ограничениям и нагрузкам, пока нет реальной необходимости.

И.П. Павлов считал физическую работу «величайшим средством в случае расстройства высшей нервной деятельности».

У обучающихся не сформировано ценностное позиция к своему здоровью, что объясняется не профессиональной пропагандой медицинских и педагогических знаний о здоровом образе жизни.

Выводы. Анализ научно-методической литературы показал, что мотивы, побуждающие обучающихся средних учебных учреждений к занятиям по физической культуре, зависят от возраста и отношение к физическим нагрузкам могут быть разными.

Исследование мотивации затрагивают процессы, побуждающих человека к действию или бездействию.

По данным опроса обучающихся на 1 курсе выявилось, что мотив к удовлетворению потребностей к движениям занимает высокий уровень. На среднем уровне преобладает мотив в получении высокой оценки и мотив в улучшении состояния здоровья. Наиболее низкий уровень мотивации занимает мотив хорошо выступить, показать себя физической форме.

По данным опроса обучающихся старших курсов было выявлено, что мотив в получении оценки занимает самый высокий уровень. Это связано не с высокой доли работоспособности обучающегося или его умственными способностями, а с резким падением интереса к учению, снижением учебной мотивации. В результате учебной деятельности обучающийся становится нервным, у него появляется чувство неуверенности в себе, не желание получить не удовлетворительную оценку, что еще больше снижает желание учиться и снижает процесс усвоения знаний. Так же к доминирующим мотивам относится мотив стремления показать свои умственные и физические способности и мотив не отставать от ровесников. Обучающийся пытается доказать окружающим, что он особенный, хочет преимущество перед сверстниками. К наиболее низкому уровню мотивации относится мотив желания выполнять физические нагрузки.

Литература:

1. Алексеев В.А. Физкультура и спорт / В.А. Алексеев М.: Просвещение, 2000. – 468 с.
2. Иванова О.М., Билалова Л.М., Матвеев С.С. Физическая культура как условие качества жизни индивида / О.М. Иванова, Л.М. Билалова, С.С. Матвеев // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12 (часть 6). – С. 657-661.
3. Матвеев С.С. Социальная детерминация изменения биотического потенциала населения современного регионального социума: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / С.С. Матвеев. – Уфа, 2007. – С. 124.
4. Матвеева Л.М. Социальные проблемы физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Л.М. Матвеева. – Уфа, 2004. – С. 12.
5. Матюхина М.В., Михальчук Т.С. Возрастная и педагогическая психология. – М.: 1989. – 396 с.
6. Шаяхметова Э.Ш., Матвеев С.С., Матвеева Л.М. Образ жизни как фактор здоровья современного / Э.Ш. Шаяхметова, С.С. Матвеев, Л.М. Матвеева // Здоровье и образование в XXI веке. Изд-ва: Сообщество молодых врачей и организаторов здравоохранения. – М., 2016. Т.18. №2. – С. 794-797.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Богаткова Анна Константиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа теоретических источников рассмотрена связь нарушений фонематической стороны речи с нарушениями письма и чтения, представлены результаты исследования уровня сформированности фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: фонемы, фонематическая сторона речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, фонематическое восприятие, процесс фонемообразования.

Annotation. The article is devoted to the study of violations of the phonemic side of speech in children of senior preschool age. Based on the analysis of theoretical sources, the connection of violations of the phonemic side of speech with violations of writing and reading is considered, the results of the study of the level of formation of the phonemic side of speech in children of senior preschool age are presented.

Keywords: phonemes, phonemic side of speech, phonematic phonemic underdevelopment, phonemic perception, phoneme formation process.

Введение. Вопросы исследования нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста являются особенно актуальными в настоящее время. Данный возраст является подготовкой к переходу ребёнка на дальнейший, весьма значительный этап его жизни - поступление в школу. Вследствие этого, одно из главных мест в системе работы с детьми 6-7 лет занимает развитие базовых функций, обеспечивающих в последствие обучение в школе. Грамматически правильная речь это не только показатель того, что ребёнок готов к обучению в школе, но и залог того, что ребёнку будет легче и проще в овладении грамотой и чтением.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой нарушение процессов развития произношения у детей с различными расстройствами речи вследствие дефектов произношения и восприятия фонем. У детей с ФФНР фонематическое восприятие не достаточно развито, в результате этого невыполнимо становление звукового анализа. Недоразвитие фонематического восприятия может привести к тому, что ребенок будет испытывать весьма значительные трудности по мере овладения им произносительной стороной речи, также он столкнется с затруднениями при освоении грамоты, письма и чтения, и, конечно же, программы начального обучения [1, 2, 3].

Таким образом, ФФНР является серьезным препятствием на пути освоения навыков чтения и письма и является predisposing фактором развития дислексии и дисграфии у детей школьного возраста.

Формулировка цели статьи. Теоретические и практические исследования в логопедии убедительно доказывают, что полноценное развитие фонематической стороны речи - важный фактор успешного становления речевой системы в целом.

Дети, имеющие неустраненные, на момент прихода в начальную школу, нарушения фонематических процессов, составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением.

В этой связи особую значимость приобретает выявление особенностей развития фонематической стороны речи у дошкольников с ФФНР, позволяющее не только вычленив наиболее уязвимые её компоненты, но и выстроить целенаправленную и максимально эффективную коррекционно-логопедическую работу. Именно практическое исследование уровня сформированности фонематической стороны речи старших дошкольников и явилось целью диагностического обследования, результаты которого представлены в данной статье.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе в системе дошкольного образования наблюдается рост числа детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

У детей с данным нарушением наблюдаются особенности звукового оформления речи и фонематического восприятия. Наиболее распространенными ошибками в устной речи старших дошкольников с ФФНР являются замены и смешение звуков. В основном такое происходит, когда соответствующие звуки дети совсем не произносят, либо произносят искаженно. Иногда имеет место замена правильно произносимых звуков. Ошибки в этом случае носят неустойчивый характер: в одних случаях звуки произносятся верно, в других – заменяются. Вместе со звуками могут заменяться целые слоги. Сложные в артикуляции звуки заменяются более простыми по артикуляции, к примеру: вместо [с], [ф]-[ш], вместо [л], [р]-[р'], [л'], вместо звонких — глухие звуки; шипящие (фрикативные) и свистящие заменяются звуками [д], [д'], [т], [т'] [2, 5, 6, 10].

Отсутствие звука, либо его замена другим, близким по артикуляционному признаку, является причиной смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, сходных акустически или артикуляционно, у детей с ФФНР развивается артикулема, но сам процесс фонемообразования при этом не заканчивается. Сложности различения близких между собой звуков, но принадлежащих к разным фонетическим группам, приводят, в дальнейшем, к их смешению на письме и при чтении. Общее число неправильно употребляемых в речи звуков может быть высоким и иметь тенденцию к увеличению при запущенных формах нарушений. В основном искажаются шипящие и свистящие звуки: ([з]-[зб], [с]-[сб]; [ш],[ц],[ж],[ш],[ч]);[дб] и [тб]; звуки [р],[л],[рб]; звонкие звуки заменяются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары твердых и мягких звуков; отсутствуют гласный [ы] и согласный [й] [7, 8].

Характер нарушений при употреблении и произнесении в речи детьми с ФФНР звуков указывает на неправильное восприятие ими звуков на слух. У детей с ФФНР появляются затруднения, когда им предлагается реагировать на произнесение определенного слога или звука. Кроме того, значительные сложности возникают и при повторении слогов, имеющих парные звуки, при самостоятельном выборе слов, начинающихся на какой-то определенный звук; при вычленении звука, с которого начинается произносимое слово. У большинства детей с ФФНР наблюдаются также затруднения при необходимости с помощью картинок подобрать слова, начинающиеся на заранее заданный звук [5].

Как считает Е.Ф. Соболев, среди патологических факторов, лежащих в основе неправильного звукопроизношения, существенную роль играют такие как: выборочное нарушение слуховой дифференциации фонем при нормальном развитии слуха, непостоянные нарушения слуховых и речедвигательных функций (слухового речевого контроля и речедвигательных дифференцировок), а также задержка возрастного координационного взаимодействия анализаторов. Дети, у которых сочетаются нарушения в восприятии фонем и произношения, имеют незаконченность процессов формирования восприятия и артикулирования звуков, отличающихся по акустико-артикуляционным характеристикам [8, 9].

Неразвитость представлений о звуковом составе слова является причиной возникновения специфических нарушений письма и чтения в период школьного обучения.

Дети с ФФНР вместо плавного слогового чтения часто применяют побуквенный, а также угадывающий методы чтения, допуская при этом множество различных ошибок. Чтение характеризуется замедленным темпом, поскольку дети «застревают» на чтении отдельных слогов, букв либо целого слова, для того, чтобы правильно сопоставить букву с соответствующим звуком и осознать прочитанное [10, 11].

В дальнейшем, в письменных работах всех детей с ФФНР, вне зависимости от уровня овладения ими соответствующими умениями, наблюдаются специфические или дисграфические ошибки по смешению или замене согласных букв, соответствующих противоположным звукам, что обусловлено недостаточным уровнем усвоения системы признаков, которые необходимы для различения звуков, похожих по артикуляции и акустике.

В школьном возрасте, ошибки на правила правописания у детей с ФФНР являются более стойкими и распространенными, в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием. Если ребенок плохо различает твердые и мягкие согласные, то он испытывает значительные сложности в усвоении правописания слов с мягкими и твердыми согласными перед гласными звуками; ошибки, допускаемые при написании глухих и звонких согласных в середине и в конце слова, обусловлены тем, что ребенок с ФФНР плохо различает и противопоставляет согласные буквы даже в тех случаях, когда согласный находится в сильной позиции, то есть перед гласным звуком [9].

Наличие таких ошибок, как смягчение или замена согласных букв при письме у детей, не имеющих сильно выраженных дефектов в произношении звуков, может свидетельствовать о том, что фонематическое недоразвитие является более стойкими в сравнении с произносительным.

Таким образом, необходимой базой, которая позволяет старшим дошкольникам в дальнейшем успешно обучаться письму и чтению является: развитие фонематического восприятия, четкое произношение всех звуков родного языка и наличие простейших навыков звукового анализа. Необходимо добавить, что все перечисленные процессы взаимообусловлены и взаимосвязаны [8, 9].

В формате заявленной проблемы нами было проведено исследование нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 67» г. Нижнего Новгорода. В нем приняли участие 60 детей, из них 30 дошкольников с ФФНР – экспериментальная группа и 30 детей с нормативным речевым развитием – контрольная группа, возраст детей 6 лет.

В ходе предварительного логопедического обследования детей экспериментальной группы, были выявлены следующие особенности звукопроизношения: часто дети заменяли звуки в речи на более удобные в артикуляции (звуки «л» и «р» заменяются на «и» и «ль»). По такому же принципу меняли шипящие и свистящие на более простые взрывные «д» и «т», пропускали согласные при их стечении. Кроме вербальных нарушений, у детей экспериментальной группы были выявлены и нарушения психического плана: сложности с концентрацией и переключением внимания, более замедленный ход мыслей, плохое понимание абстрактных понятий.

Для проведения исследования была выбрана методика диагностики состояния фонематического слуха у детей, предложенная Архиповой Е.Ф. [2], совместно с диагностикой фонематического восприятия Дьяковой Н.И., что позволило наиболее полно и разнопланово обследовать состояние всех составляющих фонематической стороны речи (фонематического слуха, фонематического восприятия, сформированности навыков фонематического анализа и синтеза и фонематических представлений) у старших дошкольников с ФФНР [4]. Диагностика предполагает обнаружение не просто отдельных симптомов нарушенного развития, а связей между ними, установление иерархии выявленных отклонений, а так же наличия сохраненных звеньев.

Проведя анализ полученных результатов, мы пришли к следующим выводам:

Слуховое восприятие и дифференциация неречевых звуков у большинства детей как экспериментальной (60%), так и контрольной групп (76,7%) находится на высоком уровне. Дети, показавшие средний уровень (20% и 23,3% - соответственно), допускали ошибки в узнавании неречевых звуков, но смогли исправиться сами, без подсказок. Низкий уровень дифференциации неречевых звуков зафиксирован только у 20% детей экспериментальной группы.

Как известно, неречевой слух контролируется более древней по своему происхождению структурой нервной системы, нежели речевой. Развитие неречевого слуха является «начальным этапом», формирующим определенную «базу» для развития более сложных психических процессов и речи. Таким образом, высокие результаты выполнения данного задания указывают на то, что у большинства испытуемых начальный этап формирования речевого восприятия успешно пройден.

Целью второй серии диагностических заданий было исследование умения детей различать высоту, силу, тембр голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз. Результаты выполнения данного задания следующие: в экспериментальной группе высокий уровень показали 47%, средний – 23%, низкий уровень выявлен у 30% дошкольников. В контрольной группе результаты выполнения более высокие: низкий уровень выявлен только у 7% детей, средний – у 26%, высокий уровень показали 67% дошкольников. В ходе выполнения заданий детям экспериментальной группы часто требовалась помощь. Основную трудность

вызвала идентификация звуков по высоте и тембру. Из чего можно сделать вывод о недоразвитии фонематического слуха дошкольников с ФФНР.

Результаты обследования навыка различения слов, близких по звуковому составу выявили трудности семантической дифференциации слов и слабость слухоречевой памяти у детей экспериментальной группы. Высокий уровень показали 27% детей, средний – 30%, низкий уровень выявлен у 43% дошкольников. В контрольной группе высокий уровень показали 63% испытуемых, средний – 23%, низкий – 14% детей. Дошкольники с ФФНР путали близкие по звуковому составу слова. Особую сложность вызвало упражнение, где нужно было опознать образец на слух из ряда искаженных вариантов данного слова. Последняя часть задания на определение навыка акустического анализа тоже вызвала затруднения у детей экспериментальной группы. Большинство из них не смогли подобрать к предложенной картинке парную по схожести звучания.

Определение способности дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость - глухость, твердость - мягкость, свистящие - шипящие показало, что в экспериментальной группе большинство детей не справились с заданием. Высокий уровень выявлен только у 17% дошкольников, средний уровень - 53%, низкий – 30% детей. Самая распространенная ошибка в данном упражнении – это персеверации. Многие дети экспериментальной группы затруднялись в повторении слогов, отличающихся по звонкости-глухости, по мягкости-твердости, по месту образования, по способу образования. При этом неправильное произношение наблюдалось как на уровне нарушенных звуков, так и уже поставленных и автоматизированных в речи детей. Только в заданиях на повторение слогов, различающихся по месту и способу образования, трудности у этих детей наблюдались на уровне нарушенных звуков; при повторении слогов с правильно произносимыми звуками в речи задание выполнялось правильно. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 70% детей, средний - у 30% дошкольников, низкий уровень не выявлен.

Задания на дифференциацию фонем дошкольники с ФФНР выполнили на среднем уровне (63%). Без ошибок все упражнения выполнил только один дошкольник. Дети, показавшие низкий уровень (34%), испытывали особую сложность при выполнении задания на различение исследуемого звука среди других речевых звуков. Даже после подсказки испытуемые не смогли различить правильный звук. При этом наибольшие затруднения отмечались в дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими и артикуляторными признаками. Это объясняется тем, что у детей с низким уровнем развития фонематического слуха система является не полностью сформированной (редуцированной) по своему составу. Они не опознают тот или другой акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Вследствие этого при восприятии речи происходит уподобление одной фонемы другой на основе общности большинства признаков - звук узнается неправильно.

Навык фонематического анализа у дошкольников с ФФНР находится на достаточно низком уровне. Высокий уровень показали 3%, средний – 50%, низкий уровень выявлен у 47% детей. В контрольной группе 10% испытуемых показали высокий уровень, 90% – средний, низкий уровень не выявлен. Для всех испытуемых самым легким было задание на выделение гласного и согласного звуков в начале слова. При выделении гласного звука в конце слова, дети экспериментальной группы вместо нужного звука произносили слог. При выделении согласного звука в слове дошкольники экспериментальной группы допускали многочисленные ошибки даже при усиленном его интонировании и прослушивании слов со второй попытки. Наблюдались множественные ошибки в словах с фонетически близкими звуками (мягкие-твердые, глухие-звонкие).

Никто из испытуемых экспериментальной группы не смог правильно и без посторонней помощи определить с первой попытки количество звуков во всех словах. Более половины дошкольников экспериментальной группы допускали следующие ошибки: пропуск звуков с выделением отдельных слогов или частей слова, застревание на предыдущем звуке, повторение несколько раз слова или нескольких согласных звуков. Отмечались частые ошибки выделения только согласных звуков из слова, замены фонетически сходных звуков. В ходе проведения исследования дошкольникам требовалась дополнительная помощь в виде многократного повторения инструкций, интонирования, приведения примеров.

Характер наблюдаемых ошибок свидетельствует о несформированности у дошкольников с ФФНР представлений о слоге и звуке, нерасчлененном восприятии слога. Стремление детей пересчитать звуки на пальцах показывает трудности выполнения звукового анализа в умственном плане.

При исследовании навыка фонематического синтеза проверялась способность соединять последовательно названные звуки в слово и составлять слово из звуков, представленных в хаотичном порядке. Анализ ответов показал, что сформированность фонематического синтеза у большинства дошкольников с ФФНР находится на низком уровне (77%). Правильное выполнение данного задания без посторонней помощи оказалось недоступным почти для всех испытуемых экспериментальной группы, только один ребенок показал высокий уровень. Большие сложности и ошибки наблюдались даже при синтезе слов из трёх букв. Достаточно часто дети предъявляли свои слова с изменённым количеством и набором звуков.

В ходе эксперимента установлено, что операции фонематического синтеза у дошкольников с ФФНР не сформированы, дети могут только составлять односложные слова из правильной последовательности звуков и в основном с подсказками ведущего или по наглядным картинкам.

Последним заданием эксперимента было исследование фонематических представлений. Данное задание так же, как и предыдущее, вызвало значительные затруднения у детей экспериментальной группы. Низкий уровень показали 44% детей, средний – 53%, высокий – 3%. Результаты экспериментальной группы: высокий уровень выявлен у 23% дошкольников, средний - у 70%, низкий уровень показали 7% испытуемых. Почти половина дошкольников, показавших низкий уровень, не смогли составить ни одного слова на заданные звуки, даже после подсказок ведущего. Поскольку у данной категории детей был выявлен низкий уровень фонематического анализа и синтеза, то соответственно и способность к фонематическим представлениям у дошкольников также не сформирована. Отмечается также малый объем активного словаря и слабая мыслительная деятельность дошкольников с ФФНР. Так, подбирая слова на тот же слог, что и названное ведущим, дети, чаще всего, приводили слова из той же тематической группы, или образовывали уменьшительно-ласкательную форму названного слова.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования показали, что для устранения недоразвития фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР в целях профилактики возможных нарушений письма и чтения, необходимо проводить целенаправленную коррекционную работу. По нашему мнению, подтвержденному результатами экспериментального

исследования, особое внимание в данной связи следует уделить наиболее несформированным компонентам фонематической стороны речи детей – это фонематический анализ и синтез, и фонематические представления.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/931>
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей М.: АСТ: Астрель, 2007. 256 с.
3. Горчакова А.М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии» - Самара, СГПУ, 2014. – 301 с.
4. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 64 с.
5. Жовницкая О.Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / О.Н. Жовницкая // Начальная школа. - 2015. - № 4. – 58 с.
6. Оскольская Н.А. Преодоление фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста на основе моделирования коррекционно-развивающего процесса: дис. д-ра пед. наук / Н.А. Оскольская. – Москва, 2002. – 223 с.
7. Самарцева Н.П. Обучение и воспитание детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами фонетико-фонематического развития / Н.П. Самарцева // Практическая психология и логопедия. - 2014. - № 6. – 37 с.
8. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е.Ф. Соботович. – М.: Классик стиль, 2007. – 247 с.
9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2014. - 80 с.
10. Яночкина П.С., Медведева Е.Ю. Использование двигательных техник в работе с детьми дошкольного возраста по коррекции нарушений звукопроизношения. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61 (2). С. 280-284.

Педагогика

УДК: 811.161

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Милованова Ольга Викторовна
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ)

Аннотация. Textoобразующий подход используется во многих методиках преподавания РКИ. Использование текстов при обучении русскому языку как иностранному развивает навык владения иностранным языком.

Ключевые слова: текстообразующий подход, текстоведение, речеведение.

Annotation. Textforming approach is used in different methods of teaching Russian as foreign language. The usage of the texts develops skills in having a good command of a foreign language.

Keywords: textforming approach, text studing, speech studying.

Введение. Необходимость изучать иностранный язык сегодня актуальна в связи с процессом политической и экономической интеграции. Человек, владеющий каким-либо иностранным языком, способен формироваться как творческая личность, социально адаптирующаяся к меняющимся условиям многоязычного мира. Textoобразующий подход используется во многих методиках преподавания РКИ. Изучаются художественные тексты, тексты рекламы, текстовые материалы современных учебников. Однако специфика военного вуза предполагает свои особенности в работе преподавателя русского языка как иностранного.

Изложение основного материала статьи. Текст [1, 23] представляет собой событие и лингвистическое, и семиотическое, и коммуникативное, и культурологическое, и когнитивное. Поскольку текст составляется с установкой на ответ и на возможность интерпретации, принято сопоставлять понятия «текстоведение» и «речеведение»: текстоведение является основой речеведения, так как текст как форма коммуникации имеет речевую природу. Текст культурологичен, т.е. погружен в культурное пространство эпохи, отражает особенности авторской личности, его знания, образ мира. Природа текста диалогична, он связан с процессом общения: погружение в диалог сознания и диалог культур начинается именно с текста.

В области преподавания русского языка как иностранного текст принято рассматривать как учебный материал, как учебную единицу, которая играет важную роль в языке. Использование текстов при обучении русскому языку как иностранному способствует развитию навыка владения иностранным языком. С текстом иностранные военнослужащие знакомятся на разных этапах освоения русского языка. Практические занятия по отработке орфоэпических, лексических, грамматических и синтаксических норм являются основными. Хорошо подобранный текст позволяет проводить разнообразные виды работ, помогает выявить уровень знаний обучаемых. Иностранцы учатся понимать смысл текста, выполняют грамматические задания по тексту, узнают значения новых слов.

Художественный текст имеет большое значение в обучении русскому языку как иностранному. Работа над художественным текстом при изучении языка является также и средством повышения мотивации обучения. Результативной считается прежде всего работа с учебными текстами, направленными на отработку определенных грамматических и лексических тем. Следует отметить, что тексты военно-исторической

тематики играют значительную роль в работе преподавателя русского языка как иностранного с иностранными военнослужащими. Мы используем разные тексты: специальные, научно-популярные, художественные. По мнению исследователей [2, 15], «язык ... является подлинным зеркалом национальной культуры». Следовательно, иностранный текст для изучающего язык может выступать:

- 1) как главное средство информации о культуре, истории, традициях страны изучаемого языка;
- 2) как материал для формирования, развития и совершенствования различных видов речевой деятельности;
- 3) как объект описания реалий языка.

Художественные произведения военно-исторической тематики, кроме большой воспитательной ценности, содержат также элементы, которые знакомят с фактами военной истории и культуры России, повышают уровень владения русским языком как средством общения, помогают научиться пользоваться словом в общении. Чтобы процесс обучения был более эффективным, каждый прочитанный художественный текст обязательно должен сопровождаться лексико-грамматическими, интонационными упражнениями, словарной работой, переводом незнакомых слов, словосочетаний или предложений на родной язык студентов или на язык-посредник. Работа над художественными текстами требует развернутого методического аппарата, который включает в себя традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, которые способствуют формированию важнейших умений чтения художественных произведений и делают доступным само чтение.

В нашей работе предпочтения отдаем текстам военной тематики. На начальном этапе обучения (начало основного курса) отбираем тексты небольшие по объему, но содержащие актуальный воспитывающий потенциал. Например, рассказ С. Алексеева «Пакет» показывает личность А. Суворова, его отношение к военной службе. Рассказ небольшой по объему, что дает возможность использовать его грамматические и лексические особенности. В ходе работы над текстом предлагаем лексическую работу: А. Суворов «в бабки играл» с мальчишками, помогал «звонарю бить», «по грибы-ягоды ходил», обладал «сложным» характером, «непослушанием» и др. Задаем вопросы на понимание текста. Один из важных вопросов, который определяет приоритетную роль военной службы для А. Суворова: «Почему Суворов согласился поехать на встречу с императором, когда получил второй пакет с надписью «фельдмаршалу российскому» Александру Суворову?» Обучающиеся сравнивают отношение Суворова к титулу «граф» и званию «фельдмаршал», предлагают варианты ответов.

Важную роль в обучении русскому языку иностранцев может играть аудирование. Предполагая «одновременное восприятие и понимание иноязычной речи на слух» [4, 260], оно стимулирует учебную и речевую деятельность учащихся. Например, тема «Лексика военно-специальных дисциплин. Управление войсками» может быть связана с сопоставлением текстов специальных и художественных. Знакомим с терминологией, входящей в понятие «управление войсками». В ходе аудирования предлагаем задание творческого характера. Текст для аудирования должен содержать рассмотренную на занятии специальную лексику. Если мы предлагаем художественный текст, следовательно, должны предоставить учащимся, во-первых, краткую справочную информацию об авторе и художественном произведении, во-вторых, некоторую адаптацию с сохранением индивидуального авторского стиля, в-третьих, постановку вопроса о том, какие требования к управлению или принципы управления войсками отразились в описываемых событиях. Предлагаем учащимся послушать отрывок из романа К. Симонова «Живые и мертвые» и ответить на вопросы, которые предполагают понимание текста и работу над лексикой:

– Какие требования к управлению войсками и принципы управления реализованы в действиях героев романа К. Симонова «Живые и мертвые», описанных в данном эпизоде?

– Как вы понимаете слово «немногословен» в предложении «приказ был немногословен»?

– Как вы понимаете слова «огромная армейская машина»? Что имел в виду автор?

– Как вы понимаете выражение: «Без этого даже самый хороший приказ остался бы только сотрясением воздуха»?

Обучение аудированию также играет большую роль в системе работы по лингвострановедению, поскольку «лингвострановедение занимается изучением языка с точки зрения его культурноносной функции» [2, 144]. Данный вид работы предполагает поиск преподавательских приемов презентации, закрепления и активизации национально-специфичных языковых единиц и культуроведческого прочтения текстов на практических языковых занятиях. Кроме того, лингвострановедение представляет собой методический, лингводидактический аналог социолингвистики, которая занимается описанием и анализом взаимоотношений языка и общества, языка и культуры. В лингвострановедении исследователи ввели понятие «фоновые знания». С их точки зрения, фоновые знания присутствуют в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит. Лингвокультурологический комментарий (считаем его разновидностью культуроведческого комментария на занятиях по лингвострановедению) представляет собой сообщение обучаемым информации о культуре изучаемого языка, которая предоставит фоновые знания, необходимые и достаточные для осмысления лингвострановедческого потенциала связного текста. Еще одна особенность при организации занятий по лингвострановедению – это необходимость учитывать специфику учебного учреждения, работающего с иностранными учащимися. Например, в рамках военного образовательного учреждения важное значение приобретают темы, связанные с военно-политическим образованием.

Для языкового развития иностранных учащихся интересными и плодотворными могут оказаться занятия, объединяющие исторический, культурологический и лингвистический аспекты. Особый интерес у учащихся вызывает возможность сопоставить русскую культуру с культурой родной страны. Нами разрабатываются методические материалы с рабочим названием «Лингвострановедение: пособие по работе с видео- и аудиоматериалами (для курсантов основного курса)», в которых используются научно-популярные и художественные тексты, позволяющие знакомить учащихся с историей России. Научно-популярные тексты отражают военную историю России, в художественных текстах излагается материал, связанный с биографией известных политических и военных деятелей нашей страны (Рюрика, Александра Невского, Михаила Кутузова, Петра I и др.). Некоторые из этих текстов – адаптированные фольклорные источники.

Методика занятия выстраивается в русле методики обучения русскому языку как иностранному. Блок текстов знакомит учащихся с историей Санкт-Петербурга, многие из которых посвящены военной истории города. Например, текст «Санкт-Петербург – военная столица» (автор – Е. Дмитриева) рассказывает об

истории происхождения названий улиц (проспектов, мостов и др.), связанных с теми военно-историческими событиями, которые происходили в Санкт-Петербурге. Предтекстовые задания предполагают работу грамматического характера с включением необходимых для понимания текста слов:

- составить словосочетания, соединив слова из первого и второго столбиков;
- в предложении поставить слова в правильную грамматическую форму.

Притекстовые задания предлагают словосочетания, которые составляют топонимические понятия: Литейный проспект, Арсенальная набережная, смоляной двор, зеленый завод, оружейный завод, Ржевка-Пороховые, Марсово поле. Учащиеся составляют с предложенными словосочетаниями предложения.

После того, как учащиеся прослушают текст, им предлагаются послетекстовые задания – на понимание учебного материала. Учащиеся слушают текст и отвечают на вопросы, выявляющие уровень их умения пользоваться новой информацией:

- Почему первыми строителями Санкт-Петербурга были солдаты?
- Как возникли названия Арсенальной набережной и Арсенальной улицы?
- Какие названия улиц и проспектов связаны с местами расположения воинских частей?

Вариант задания - вставить в предложение слово военной тематики, связанное с петровским временем: арсенал, плац, гауптвахта, зелье. Предложения могут быть следующего содержания:

1. Площадь для воинских строевых занятий, смотров и парадов - ... 2. Старинное название пороха - ...
3. Специальное помещение для содержания военнопленных под арестом - ...
4. Предприятие для изготовления, ремонта и хранения оружия и боеприпасов - ...

Уровень освоения учащимися топонимических понятий может быть выявлен с помощью задания такого характера: написать названия улиц, проспектов, зданий, с которыми связаны исторические события, изложенные в тексте. Предлагаем учащимся следующие предложения.

1. Создание Пушечного двора и Арсенала на московской стороне:
2. Создание Смоляного двора
3. Строительство первого порохового (зеленого) завода...
4. По месту расположения Измайловского гвардейского полка ...
5. Память о старинном поселении канониров ...

Эффективным для работы в контексте аудирования может быть работа с микротекстами. Например, вписать недостающие слова в микротекст, составленный на основе прослушанного текста. Ниже приведены примеры микротекстов.

1. По соседству с Литейной просекой возникли .. и Пушкарская слобода, где поселились мастеровые. Позже Арсенал перевели на Выборгскую сторону, от него пошли названия ... набережной и ... улицы.

2. Для нужд Адмиралтейства был построен смоляной двор, где варили смолу и деготь. От смоляного двора ведут историю своих названий ... собор, ... институт благородных девиц, а также ... проспект, ... набережная.

3. В городе создавали зеленые заводы: порох в те времена называли зельем. К первому ...заводу от Петропавловской крепости проложили дорогу, назвали ее «зеленой». Слово «зеленая» постепенно изменилось на «зеленина», и сейчас на месте дороги расположена Большая ... улица. Неподалеку есть Малая ... и Глухая ... улицы.

4. Сохранились названия в местах расположения воинских частей. По месту расположения Измайловского гвардейского полка появились названия ... проспект и ... мост через Фонтанку.

Изложенная выше структура взаимодействия исторического (военная история Санкт-Петербурга), культурологического (формирование бытовой культуры города, связанной с деятельностью Петра I) и лингвистического (военная лексика петровского времени и степень ее актуальности в наше время) аспектов, с нашей точки зрения, способствует формированию интереса иностранных учащихся к военной культуре России. В ходе работы над текстом учащиеся знакомятся с топонимикой города. Например, пушечный литейный двор дал название Литейному проспекту; названия «Большая Зеленая улица», «Малая Зеленая», «Глухая Зеленая улица» связаны со старым названием пороха («зелье»). Строительство полковых слобод на территории города способствовало образованию таких названий, как «Измайловский проспект», «Солдатский переулок», «Семеновский мост» и др. Интересна история Марсова поля, которое всегда было местом для солдатских учений и парадов, но часто меняло название: Потешное поле, Большой луг, Царицын луг. И только на рубеже XVII-XIX вв. это место назвали Марсовым полем - в честь древнеримского бога войны Марса. Когда на его территории решили установить памятник А.В. Суворову, этого выдающегося русского полководца скульптор М.И. Козловский тоже решил наделить чертами бога Марса. Считаем, что работа подобного рода способствует как развитию языковых навыков учащихся, так и формированию их интереса к русской военной истории и культуре.

Выводы. Таким образом, использование текстов военно-исторической тематики в курсе русского языка как иностранного способствует как развитию интереса к русскому языку и русской культуре у иностранных обучающихся, так и формированию у них необходимых профессиональных качеств.

Литература:

1. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. - М., 2003, 234 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. - М., 1990, 297 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981, 214 с.
4. Шибко Н.Л. Общие вопросы преподавания русского языка как иностранного. - Санкт-Петербург, 2014, 368 с.

УДК:378.147.004

кандидат педагогических наук Молчанова Елена Владимировна

Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г. Тихорецк)

О ПЛЮСАХ И МИНУСАХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны современной образовательной среды, ориентированной на системное использование цифровых технологий обучения. Автор уверен, что процесс перехода современного образования и в частности школьной программы на электронный формат неизбежен. Этим и определяется актуальность рассматриваемой темы. Автором определено, что когда задумка цифровизации воплотится в жизнь, изменится не только система образования, но и ее смысл и предназначение.

Ключевые слова: образовательная среда, цифромоника, цифровизация образования, цифровой алгоритм современного образования, теория педагогики.

Annotation This article discusses the positive and negative aspects of the modern educational environment, focused on the systematic use of digital learning technologies. The authors believe that the process of transition of modern education and in particular the school curriculum to electronic format is inevitable. This determines the relevance of the topic. The main directions of application of digital technologies in the educational process are: the development of educational software for various didactic purposes; development of developing and information-analytical web-sites for educational purposes; development of methodological and didactic materials; organization and conduct of computer experiments with virtual models in the educational process of various stages of education and the implementation of targeted information retrieval. The authors determined that when the idea of digitalization is realized, not only the education system will change, but also its meaning and purpose.

Keywords: educational environment, digitonomics, digitalization of education, digital algorithm of modern education, theory of pedagogy.

Введение. Современный мир непрерывно меняется. Современные технологии развиваются с огромной скоростью. Цифровая модернизация – одно из ключевых направлений национального проекта «Образование». И сегодня высокие технологии уже пришли в отечественные школы: используются электронные доски и дневники, ноутбуки и скоростной интернет. Однако это происходит далеко не везде. По оценкам экспертов, только 12% учителей страны применяют в учебном процессе цифровые технологии.

Поэтому на сегодняшний день, когда мы говорим о развитии образования, конечно, мы должны думать о том, каким образом организовать тот самый образовательный контент, содержание образования, о котором вы говорите, в котором преследуются цели и духовно-нравственного развития, и личностного развития, но уже гражданина сетевого общества. Сегодня система образования этой задачи не решает.

Изложение основного материала статьи. Учебные материалы, планы, занятия, журналы и дневники - все это перейдет на онлайн-версии. Ученик сможет участвовать в проведении урока, не выходя из дома, по Интернету. Предполагается, что на созданных электронных ресурсах обучающийся найдет подробную информацию для занятий.

Школы используют в образовательном процессе современные технологии: компьютеры, планшетные панели. Сегодня практически в каждом заведении проведены оптоволоконные средства коммуникации Интернет для доступа к информационному контенту [6].

Учителя в обязательном порядке проходят курсы переподготовки в области компьютерной грамотности, для того чтобы быть готовым работать в новой системе образования. Однако, предполагается, что профессия учителя в самом ближайшем времени кардинально полностью изменится, так как цифровизация подразумевает самостоятельное изучение материала. Педагог выступает в роли помощника, куратора, тьютора к которому придется обращаться лишь при необходимости.

Среди явных плюсов цифрового алгоритма современного образования можно назвать следующие: приучение к самостоятельности, отсутствие бумажной волокиты, экономия такого важного ресурса, как время, упрощение работы педагогов, прогностическая модель будущего в действии [5].

По авторитетному мнению педагогов, психологов, учителей практиков, прежде чем активно. Повсеместно использовать в образовательной среде школ интерактивные доски, гаджеты и прочие инновационные цифровые технологии, необходимо провести ряд взаимодополняющих лонгитюдных исследований сроком не менее 10 лет, причем задействовать в организации и процедуре данных исследований необходимо специалистов различного профиля профессиональной деятельности: не только педагогов, социологов, клинических и социальных психологов, а также медиков, психотерапевтов, которые могли бы на основе глубокого всестороннего анализа разработать нормы для применения данных технологий.

Например, Е.А. Струкова обращает внимание на то, что анатомо- физиологические особенности возрастного развития учащихся младшего школьного возраста настолько уязвимы и изменяемы под влиянием социума, поэтому для некоторых из них работа с гаджетом на протяжении 15-20 минут, может привести к потере возможности концентрировать внимание до конца урока [12].

При цифровом обучении письму уделяется все меньше внимания: сначала исчезла каллиграфия, затем чистописание, теперь письмо от руки практически сводится на нет. В связи с этим возможны изменения в учебных навыках.

Однако, последствия отказа от письма, которые ждут школьников известны уже сейчас: они начнут хуже читать, а также пострадают их моторика и координация. Произойдет это, так как при ручном письме всегда задействуются участки мозга, отвечающие за интерпретацию сенсорных ощущений и формирование речи.

У детей, которые мало пишут плохо развит глазомер. Эти дети станут хуже распознавать письменный текст. Будут меньше учить орфографию, пунктуацию и грамматику (ведь почти во всех гаджетах и браузерах есть функция автоисправления). И как печальное следствие, человек, который не будет писать от руки, не сможет писать грамотно. Поэтому дети станут хуже формулировать свои мысли.

Зрение и мелкая моторика изменятся в первую очередь. Длительное пребывание за экранами приводит к

глазной усталости. Со временем, появятся: сухость; покраснение; раздражение; ухудшение зрения. В следующих поколениях уже вряд ли найдется человек с хорошим зрением. Однако, возможно, в будущем технологии станут более безопасными для детского развития. Работа с клавиатурой и планшетом приведет к изменению физиологии пальцев. Могут поменяться строение костей, суставов и мышц.

В Приказе Минобрнауки РФ от 09.01.2014 г. №2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» определены санитарные нормы, в которых прописано, что в 1-4-х классах школы ребенок может непрерывно работать за компьютером не более 15 минут [1]. При переходе на цифровое обучение это время с учетом домашних заданий будет составлять минимум 5-6 часов.

Если анализировать оптические характеристики экранного изображения и особенности его воздействия на зрение ребенка, то очевидно, что при экранном изображении, являющемся самосветящимся, и состоящим из отдельных точек (пикселей), ребенок не осознает, что оно не имеет четких границ. Когда мы длительное время находимся у монитора компьютера, то наше зрение портится с огромной скоростью, происходит затуманивание зрения, боли в области глазниц, проявляется синдром «сухого глаза». Если обратиться к данным статистики, то они безжалостны по своей сути: сегодня во всем мире 300 миллионов человек имеют нарушения зрения, и самое страшное, что дети составляют 19 миллионов! 40 миллионов людей совсем потеряли зрение, это слепые люди. Что касается нашей страны, то цифры ужасают: у каждого второго жителя нашей страны наблюдается резкое снижение зрения, особенно это касается детского возраста: в первый класс приходит уже 5% близоруких детей, а в 11 классе эта цифра возрастает до 25-30%, а к моменту окончания вузов - уже 50-70%.

Если же продолжить перечисление недостатков, то среди них, бесспорно, проявится риск отрицательного результата, отсутствие творчества, снижение умственной активности, плохая социализация, проблемы с физическим развитием, абсолютный контроль. Эти изменения будут кардинальными. Но однако, стоит учитывать, что данная система применится впервые, поэтому сравнить ее с чем-то подобным не получится [2, с. 90-91].

Ученые доказали, что цветовое оформление помогает человеку лучше запомнить информацию. Даже взрослым людям рекомендуется создавать свои записи с небольшими корректировками. Это способствует развитию творческих способностей. Однако информационные технологии исключают возможность проявить их в полной мере. Электронные версии носят «сухой», крайне теоретико-логичный характер. Ребенок быстро привыкнет к скучному повествованию. Считываем, что проявление детского непосредственного творчества может заметно пострадать.

И это явление можно наблюдать уже сейчас. Человеку нет нужды размышлять о чем-то, он перестал самостоятельно добывать информацию. Нам современника уже достаточно иметь доступ в Интернет, чтобы узнать необходимые сведения. Именно это приводит к ослаблению мыслительных способностей [3, с. 186].

К процессу социализации цифровизация имеет непосредственное отношение. Когда ученик впервые приходит в школу, есть лишь малая вероятность, что там он встретит знакомого. Ребенок тут же попадает в другой социум, где никого не знает. В образовательном учреждении он получает не только знания, но и обретает друзей, учится взаимодействовать с обществом. Информационная система значительно снижает уровень социализации человека. Это повлияет на дальнейшее развитие личности.

Современная школа в том виде, в котором она существует, она это не производит. И хедхантеры в результате выискивают этих отдельных людей, которые сквозь сито вот этой так называемой традиционной школы, так сказать, как-то еще прорвались и сохранили в себе что-то человеческое в силу разных обстоятельств, их вылавливают. Но в массе своей происходит дегуманизация образования, происходит разрыв поколений. И с помощью вот этой цифры они будут максимально отчуждать ребенка от учителя, ребенка от школы и переводить в конечном счете.

Информатизация и цифровизация системы образования включает в себя динамичный и постоянно обновляющийся обзор информационных потоков. Это относится к школьникам, педагогам и родителям. Уже сегодня на каждого человека заводится личное дело (в т.ч. электронное), собирается подробная информация о семье, ее доходе, изменении в социальном статусе и прочее. Это приведет к тотальному контролю общества. Если рассуждать на более низком уровне: ребенок не сможет ничего скрыть от взрослых. Раньше можно было спрятать дневник, исправить оценку, умолчать о замечании. В недалеком будущем такой возможности не будет, так как уже сегодня активно реализуется в образовательных учреждениях электронная программ «Электронный журнал», с выставленными в нем оценками родитель может ознакомиться в течении рабочего дня. Но такая деятельность заметно ударит по самостоятельности. Когда ребенок сталкивается с проблемами, он пытается их решить сам, хоть и не правильными способами. Кандидат педагогических наук Третьякова Н.В. В работе над диссертацией «Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях реализации компетентного подхода» сделала акцент на то, что сегодня у молодежи зачастую формируются такие детерминанты, свойственные современному информационному обществу, как: весьма слабая привязанность к социальному окружению, коллективу, в котором они находятся и той системе ценностей, которая всегда мощно работала на развитие социального интеллекта молодых людей, плюс отсутствие долгосрочных планов, столь необходимое для формирования самоактуализации и связанной с ней напряженную успешную профидентичности, что чревато инфантильной или вообще поздней социализацией [13].

На сегодняшний день мы все чаще сталкиваемся с неумолимой статистикой, подтверждающей, что глобальная сеть Интернет, так называемая Всемирная паутина, с одной стороны, выступает в качестве мощнейшего мотивационного ресурса для развития личности подростка, открывая ему широчайшие возможности для решения разноуровневых заданий и задач, а, с другой стороны,- это негативная среда, которая может проявиться в самых губительных воздействиях на неокрепшую психику ребенка, и привести к самым страшным и непоправимым последствиям.

Также нельзя оставлять без внимания серьезнейшую из проблем, связанную с экспликацией несовершенства системы образования в огромный спектр задач, связанных с кадровым голодом современного рынка в условиях нарастающих темпов цифровой экономики.

Если обобщить спектр данной проблематики, то можно выделить ряд укрупненных блоков этих проблем. Во-первых, очевидна потеря преемственности в образовании; во-вторых, абсолютно очевиден разрыв между уровнем, на котором находится материально-техническое оснащение образовательной среды и

теми результатами, которые сейчас характеризуют научно-технический прогресс; в-третьих, используя традиционные векторы организации учебного процесса происходит утрата необходимой и столь важной связи с работодателем; и, наконец, в-четвертых, на сегодняшний день нет отвечающего всем необходимым требованиям единого информационного пространства, а ведь только с его помощью может быть получен и передан богатый семантический опыт [11].

При таком развитии, вполне возможно, что уже в течение каких-то 5-7 лет могут совсем исчезнуть учебники на бумажном носителе. Что тогда будет происходить с реализацией, внедрением, оптимизацией образовательных программ? Если учебники на бумажных носителях будут масштабно переводиться в цифровой формат и размещаться на электронных носителях: гаджетах, айпадах, планшетах, то тогда, возможно, наступит эра создания принципиально иных учебников, неких учебников-роботов? Что тогда будет с живым общением, педагогикой сотрудничества, мотивацией к самообразовательной деятельности? Понятно, что при таком «учебнике-цифровом коуче» [10].

Выводы. Несмотря на все вышеперечисленные пережитки, проблема подготовки специалистов должна осуществляться на таком уровне и с помощью таких технологий, которые позволят ему побеждать конкурентный кадровый рынок, а он, как известно, сегодня масштабно цифровой [7, 8, 9].

Таким образом, с уверенностью можно констатировать, что после цифровизации понятие учителя будет полностью изменено. Вероятно, что в самом ближайшем будущем профессионалов заменят роботы и виртуальные системы, ну а простые люди лишатся работы. Поэтому именно сейчас еще есть время задуматься над поставленными вопросами и найти наиболее оптимальные на них ответы.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки РФ от 09.01.2014 г. №2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // Справочная правовая система Консультант-Плюс - <http://www.consultant.ru>
2. Абдуллаев С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. - 2017. - № 3. - С. 85-92.
3. Отекина Н.Е. Использование электронного учебного пособия в образовательном процессе // Инновационная наука, 2016. - №11. - с. 185-187.
4. Как будет развиваться электронное обучение в России? Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.menobr.ru>
5. Концепция внедрения систем электронного дистанционного обучения в деятельность образовательных учреждений Российской Федерации. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.openclass.ru>
6. Корниенко С.А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. - С. 175-182. - URL <https://moluch.ru> (дата обращения: 08.06.2019).
7. Молчанова Е.В. Инновации и информационные технологии: поиск путей практической реализации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 656-660. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970146.htm>. (дата обращения: 04.06.2019).
8. Молчанова Е.В. Общие основы педагогики. Учебное пособие. - Краснодар, ФГБОУ ВО КубГУ, Издательство Краснодарский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2018. – 127 с.
9. Пьянкова Н.Г., Матвиюк В.М. Влияние глобальной сети интернет на психику подростков // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № S30. С. 36-40. (дата обращения: 04.06.2019).
10. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.science-education.ru>
11. Современное высшее образование: тенденции, перспективы, инновации (коллективная монография) / Под общ. ред. канд. экон. наук, доц. Е.В. Мезенцевой. – Ставрополь: Ставролит, 2017. – 140 с.
12. Струкова Е.А. Использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе. - URL: <http://www.informio.ru/publications/id1210>.
13. Третьякова Н.В. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях реализации компетентного подхода: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2010. 24 с.

Педагогика

УДК: 37.013

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующая
кафедрой педагогики и психологии Мураталиева Мира Алымбековна**
Бишкекский гуманитарный университет имени К. Карасаева (г. Бишкек)

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается история развития системы образования в Кыргызской Республике, где первоначально проводили подготовку учителей истории и дальнейшее ее развитие, а также особо выделяется три основных этапа постсоветского периода развития высшего педагогического образования и современное состояние.

Ключевые слова: подготовка учителей истории, этапы, современное положение, реорганизация, статус университетов.

Annotation. The article discusses the history of the development of the education system in the Kyrgyz Republic, where they initially trained and further developed history teachers, and highlights the three main stages of the post-Soviet period of development of higher pedagogical education and the current state.

Keywords: history teacher training, stages, current situation, reorganization, university status.

Введение. История становления и развития в Кыргызстане системы профессионального педагогического образования посвящены работы В.Л. Ким, Л.П. Мирошниченко, Т.Э. Уметова, Ж.К. Каниметова, И.С. Болжуровой и др. Вместе с тем исследования, рассматривающих историю формирования и функционирования в республике высших учебных заведений по подготовке учителей истории, отсутствуют. В данном разделе проследим историю профессионального педагогического образования в области истории в высших учебных заведениях республики и проанализируем современное положение отечественной системы подготовки учителей истории.

Изложение основного материала статьи. В начале советского периода развития Кыргызской Республики подготовку учителей истории осуществляли в учебных заведениях, сосредоточенных в основном в городах Фрунзе, Ош и Пржевальск: Фрунзенский Институт народного просвещения (1925 г.), преобразованный в Кыргызский государственный педагогический институт им. М.В. Фрунзе (1932 г.); Ошский Учительский институт (1939 г.), модернизированный в Ошский педагогический институт (1951 г.) и Пржевальский Учительский институт (1940 г.), реорганизованный в Пржевальский государственный педагогический институт (1953 г.).

Позже в 1952 году в г. Фрунзе учителей истории начали готовить во вновь образованном женском педагогическом институте им. В.В. Маяковского.

Вышеназванные вузы, где первоначально проводили подготовку учителей истории, в последующие годы развития кыргызского государства не раз меняли свои названия и статусы, проводили внутренние структурные изменения деканатов и кафедр. Подробнее о такого рода преобразованиях и других изменениях будет раскрыто при проведении исторического анализа процессов становления и развития каждого конкретного вуза республики, ранее занимавшихся и продолжающих осуществлять по сегодняшний день подготовку учителей истории.

И.С. Болжурова, исследуя историю развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период (1990-2005 гг.), отмечает, что система высшего профессионального образования как целостная система сформировалась в советский период. Она функционировала и развивалась при централизованном государственном управлении в едином образовательном пространстве, включавшем национальные системы образования союзных республик, имела равноуровневую сеть учебных заведений педагогического профиля и единое нормативно-методическое обеспечение. Из года в год увеличивалось число студентов, обучающихся в вузах, был достигнут высокий уровень профессионализма педагогических кадров. Он позволял добиваться устойчивых и достаточно высоких достижений обучающихся, особенно в области социально-гуманитарных наук [1].

Изменение социокультурной ситуации в 90-е годы XX в., распад Советского Союза повлекли радикальные преобразования в образовательной сфере на постсоветском пространстве, в том числе в педагогическом образовании. Анализ работ ряда исследователей [2; 3; 4; 5; 6] позволил выделить три основных этапа постсоветского периода развития высшего педагогического образования в странах СНГ, в том числе и в Кыргызской Республике:

- 1) адаптация образовательных систем к новым социокультурным условиям (1991-1994 гг.);
- 2) первичные структурные и содержательные преобразования образовательных систем молодого суверенного государства, переход преимущественно на университетскую систему подготовки кадров (1995-1999 гг.);
- 3) модернизация образовательных систем в условиях массовости высшей школы, информатизации, глобализации, интернационализации, формирование единого европейского пространства в рамках Болонского процесса с учетом национальных образовательных приоритетов и традиций (2000 г. - по настоящее время).

Так, на первом этапе система педагогического образования республики функционировала, преимущественно, на основе советского опыта подготовки педагогических кадров и прежней учебно-методической базы. Этот процесс сопровождался как позитивными изменениями (появление учебных заведений нового типа, частных учебных заведений, приобретение учебными заведениями управленческой и финансовой независимости), так и негативными (неадекватное заимствование зарубежного опыта, отток педагогических кадров, несоответствие нормативной и учебно-методической базы новым образовательным запросам, недостаточное государственное финансирование). Эти изменения снижали качество и эффективность образования.

Главными препятствиями в совершенствовании педагогического образования в данный период явились слабая обоснованность и неадекватность новым политическим и социально-экономическим условиям образовательной политики, стратегии развития педагогического образования.

На втором этапе в условиях массового перехода педагогических институтов в статус университетов педагогическое образование страны развивалось в системе университетского, оформлялась многоуровневая подготовка педагогических кадров, ориентированная на многообразие социально-государственных и личностных образовательных запросов и повышение требований к подготовке выпускников, разрабатывались и внедрялись соответствующее нормативное и учебно-методическое обеспечение, эффективные образовательные, в том числе информационные, технологии, создавались на разных уровнях образования системы управления его качеством. Основными проблемами совершенствования педагогического образования Кыргызской Республики на этом этапе явились научное обоснование направлений его развития, разработка нормативно-правовой и учебно-методической базы профессиональной подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями демократизации и гуманизации образования, реформирования средней школы; обеспечение развития педагогического образования как непрерывной многоуровневой системы.

В этот период в Кыргызской Республике был воплощен принцип регионального размещения вузов, в результате были открыты вузы для подготовки специалистов педагогического профиля практически во всех областных центрах. В это время подготовку учителей истории начинают осуществлять в вузах, получивших статус университетов, а именно: Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова (1992 г.), Джалал-Абадский государственный университет (1993 г.), Ошский гуманитарно-педагогический институт им. А. Мырсабекова (1994 г.), Нарынский государственный университет им. С. Нааматова (1996 г.).

Третий, современный, этап развития педагогического образования республики характеризуется массовостью высшей школы, оформлением единого образовательного пространства в условиях

интернационализации, а также процессов глобализации и информатизации, внедрением менеджмента качества в сферу образования.

Этот период развития педагогического образования характеризуется дальнейшим расширением сети университетов в регионах республики. Появляются новые вузы со статусом университетов в Таласской и Баткенской областях: Таласский государственный университет (2000 г.) и Баткенский государственный университет (2000 г.), в которых функционируют факультеты и кафедры, осуществляющих подготовку будущих учителей истории [8].

Таким образом, расширение сети вузов, выпускающих учителей истории, и увеличение численности студентов происходило, в основном, за счет открытия государственных учебных заведений в регионах страны, создания многочисленных филиалов и структурных подразделений.

В настоящее время согласно Постановлению Правительства Кыргызской Республики (№ 496 от 30.10.2011 г.) с 2011-2012 учебного года высшие учебные заведения республики перешли на двухуровневую систему подготовки специалистов [7]. В настоящее время представлены вузы республики, завершающих подготовку учителей истории согласно «вторым» государственным стандартам и реализующих в учебном процессе стандарты, основанные на компетентностном подходе. Необходимо отметить, что в нижеперечисленных вузах предусматривается подготовка как учителей истории, так и специалистов-историков в научно-исследовательские и культурно-просветительские организации.

Проведенный историко-теоретический анализ становления и развития исторического образования в высших учебных заведениях республики и функционирования вузов и кафедр, осуществляющих выпуск специалистов в области истории, позволяет сделать следующие выводы о современном состоянии отечественной системы подготовки учителей истории в Кыргызской Республике:

- 1) подготовка учителей истории в каждом отдельном вузе характеризуется своими историческими традициями и закономерностями;
- 2) образовательная политика в области подготовки учителей истории происходит с учетом основных мировых тенденций и подходов к развитию высшего педагогического образования;
- 3) в образовательной сфере указанных выше университетов сложилась двухступенчатая структура высшего образования: бакалавриат, магистратура;
- 4) во всех представленных вузах республики проводится обучение специалистов в области истории на основе разработанных государственных стандартов высшего профессионального образования в логике требований компетентностного подхода, а также других обновленных нормативно-правовых и учебно-методических документов, направленных на совершенствование его структуры, содержания и технологий образования;
- 5) в образовательный процесс вузов активно внедряется компетентностная модель подготовки специалистов в области истории;
- 6) содержание исторического образования конструируется с учетом принципа универсальности образования, предполагающего обоснование оптимального состава учебных исторических дисциплин, их содержательно-технологическую преемственность, которая обеспечивает достижение интегрированного результата целостной профессиональной подготовки учителя истории - сформированность компетенций;
- 7) на кафедрах вузов имеется учебно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса; внедряются новые информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие совершенствование традиционных форм и методов обучения и контроля сформированности компетенций, направленных на активизацию самостоятельной и исследовательской работы студентов;
- 8) характерна реорганизация педагогической практики в контексте современных требований к педагогической деятельности, самостоятельной работы, что должно обеспечивать развитие у студентов совокупности компетенций;
- 9) внедряются новые методы оценивания результатов обучения.

Вместе с тем заметим, что помимо выявленных общих характеристик и тенденций, нами определены некоторые особенности и недостатки в деятельности вузов по подготовке специалистов в области истории:

- 1) реализация компетентностного подхода в образовательные процессы вузов имеет разноуровневый характер;
- 2) компетентностная тема в историческом образовании разработана недостаточно, а научно-педагогические проблемы, связанные с формированием компетентности будущих учителей истории, требуют своего решения;
- 3) характерна консервативность и недостаточное понимание сущности компетентностного подхода большинством профессорско-преподавательского состава кафедр, отсюда слабый уровень разработанных учебно-методических комплексов по дисциплинам исторической подготовки, несоответствие их содержания ожидаемым результатам обучения и современным требованиям педагогической деятельности;
- 4) недостаточная опора на межпредметные связи, слабая научно-методическая и практическая подготовка, что негативно отражается на уровне готовности выпускников применять современные образовательные и информационные технологии;
- 5) низкое качество педагогической практики и самостоятельной работы студентов с применением активных форм и методов обучения, что отрицательно сказывается на формировании готовности выпускников к педагогической деятельности в современных условиях;
- 6) несовершенные механизмы диагностирования и оценивания компетенций, сформированных в процессе профессиональной подготовки специалистов в области истории;
- 7) в представленных вузах в разной степени выражена материально-техническая оснащенность лабораторий, ряд вузов имеют низкий качественный профессорско-преподавательский состав, наблюдается нехватка кадровых ресурсов, слабое взаимодействие с работодателями (особо выраженное в регионах республики).

Выводы. Все изложенное дает возможность утверждать, что выявленные проблемы в подготовке специалистов в области истории требуют обновления всех компонентов образовательного процесса, что позволит обосновать особенности профессиональной подготовки учителя истории на современном этапе и определить пути ее совершенствования с ориентацией на формирование комплекса компетенций.

Литература:

1. Болджурова И.С. История развития системы Кыргызской Республики в переходный период: 13.00.01 Болджурова, Ишенкуль Садыковна История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период (1990-2005 гг.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – М., 2006. – 256 с.
2. Магомеддибиров З.А. Методическая система реализации преемственности при обучении математике: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук - Москва, 2003
3. Магомеддибиров З.А. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в процессе обучения математике // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 2. С. 86-87.
4. Магомеддибиров З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности // Наука и школа. 2004. № 1. С. 20.
5. Нур уулу Д. основные проблемы и перспективы развития высшего образования в Кыргызстане при переходе на двухуровневую систему образования // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. – 2013. – Т. 13. - №6. – С. 109-113.
6. Постановление Правительства Кыргызской Республики от 23 августа 2011 года № 496 «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике».
7. Рыскулова Ф.И. Становление и развитие высшего образования Кыргызстана: 1990-2007 гг.: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – М., 2009. – 175 с.
8. Содиков Н.М., Калдыбаев С.К. Реформы в системе высшего образования Кыргызстана в постсоветский период // Наука, новые технологии и инновации. – 2016. - №1. – С. 168-171.

Педагогика

УДК: 004.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры бизнес-информатики

и информационных технологий Назарова Ольга Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Шелемтьева Виктория Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Чудинова Юлия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье описаны основные подходы к разработке электронных образовательных материалов. Кроме того, представлены основные модели разработки образовательных материалов в сфере электронного обучения. Особое внимание авторы уделяют модели ALD (Agile Learning Design), описывая ее основные принципы. В статье представлен анализ инструментальных средств разработки электронных учебных курсов, с помощью которых может быть реализована модель ALD. В рамках исследования осуществляется выбор платформы для разработки электронного курса посредством системы принятия решения «MPRIORITY».

Ключевые слова: электронный учебный курс, разработка курсов, электронное обучение.

Annotation. The article describes the main approaches to the development of electronic educational-methodical complexes. There are the models and methodologies for developing e-learning courses. The authors pay special attention to the ALD model (Agile Learning Design), describe its basic principles. The article presents an analysis of tools for developing e-learning courses that allow you to implement the ALD model. With the help of the decision system «MPRIORITY», a platform for the development of an electronic course is selected.

Keywords: e-learning course, course development, e-learning.

Введение. Неоспорим тот факт, что в настоящее время информационные технологии становятся неотъемлемой составляющей на всех уровнях образования. Все больший интерес в этой области вызывает изучение вопросов применения современных технологий, в частности электронных учебных курсов (ЭУК) для повышения эффективности и оптимизации обучения.

В мировой и отечественной теории и практике образования накоплен значительный опыт по организации и реализации обучения, основанного на использовании компьютерных обучающих программ, что еще раз подтверждает актуальность данной темы. Вопросы информатизации образовательного процесса получили освещение в трудах Роберт [8], Тужиковой Е.С. [9], Горожанова А.И. [3]; проблемы разработки и применения компьютерных обучающих программ в целях повышения качества преподавания различных дисциплин стали предметом исследования в работах Асановой С.А. [1], Бадрутдинова М.Н. [2] и др.; дидактические и педагогические возможности использования компьютерных обучающих систем нашли отражение в исследованиях Макухи Л.В. [4], Ягафаровой Г.А. и др. [10].

Анализ научных трудов позволяет сделать вывод о том, что в современной образовательной практике большое внимание уделено использованию информационных технологий, в том числе электронных курсов, однако в меньшей степени проработаны вопросы, посвященные принципам разработки и технологии создания электронных учебных материалов. В данном контексте особенно актуальной становится проблема грамотной организации процесса разработки ЭУК, что обеспечит высокое качество конечного продукта, а также сокращение временных и финансовых затрат на разработку [13].

Изложение основного материала статьи. Основными подходами к разработке программных средств, в том числе ЭУК, являются системный и объектно-ориентированный подходы. В основе объектно-ориентированного проектирования лежит представление о том, что программную систему необходимо

проектировать как совокупность взаимодействующих друг с другом объектов, рассматривая каждый объект как экземпляр определенного класса, причем классы образуют иерархию.

В свою очередь, системный подход рассматривает объект как систему, состоящую из множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность и обладающих системными свойствами.

В современной практике создания электронных учебных материалов предложено использовать системный подход для создания ЭУК. Данный подход позволяет не ориентировать электронный курс на конкретную группу пользователей, но создавать его таким образом, чтобы использование не вызовет затруднений у любого, даже не подготовленного пользователя.

Исходя из вышесказанного, при разработке электронного курса целесообразно руководствоваться принципами системного подхода. При этом модель разработки электронного курса предлагаем применять согласно принципам следующих групп научных методов: методов управления знаниями (УЗ) и информационно-коммуникационных методов [6].

Методы УЗ основаны на различных организационных подходах к формированию образовательной среды, мотивации слушателей к достижению лучших результатов. Информационно-коммуникационные методы и подходы основаны на методах и принципах проектирования информационно-коммуникационных систем, включая системный анализ и разработку структуры метаданных [7].

В сфере электронного обучения рассматриваются несколько моделей разработки обучающих материалов, к основным относят следующие [14]:

- ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation);
- SAM (Successive Approximation Model);
- SMART (Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Time-bound);
- ALD (Agile Learning Design).

Рассмотрим перечисленные модели подробнее. Наиболее популярной из них является модель ADDIE, которая отличается простотой и универсальностью. Данная модель предполагает пять этапов разработки: анализ, проектирование, разработку, реализацию и оценку. Несмотря на ряд достоинств, ADDIE предполагает линейный процесс создания обучения, что увеличивает стоимость и продолжительность разработки курса в рамках этой модели. Упомянутый недостаток способствовал появлению и развитию более гибких и современных «Agile» - моделей.

Последовательная модель приближения SAM не предполагает неплановое линейное развитие проекта, а направлена на выполнение небольших, постоянно повторяющихся циклов разработки. Каждый следующий цикл требует все большей концентрации усилий разработчиков, постепенно приближая выполнение конечной задачи. Подобная организация процесса разработки позволяет создавать масштабные проекты небольшими фазами, разрабатывая каждый компонент максимально быстро и просто.

Система проектного управления SMART базируется на четко сформулированных и измеримых целях. Основной принцип SMART: цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, значимой и быть соизмерима отводимыми срокам. Скорость и эффективность выполнения задачи зависит от правильной её формулировки, при этом на второй план отходит то, каким образом будет достигнуто выполнение задачи. Предварительный анализ и планирование являются ключевыми моментами при использовании данной модели, поэтому данная концепция применима к педагогическому дизайну в целом.

ALD – модель, предполагающая разработку проекта с использованием итеративных циклов, каждый из которых начинается с анализа, включает дизайн и разработку, заканчивается тестированием и оценкой отдельного функционального элемента. Если результаты цикла удовлетворяют требованиям, то начинается новая итерация, пока курс или проект не будут полностью закончены.

Для данной модели ключевыми являются скорость, гибкость и кооперативность разработки, что объясняет ее востребованность в области создания систем дистанционного обучения и переподготовки, где необходима интенсивная передача материала и активизация интереса самого обучающегося [11].

К основным принципам модели Agile Learning Design можно отнести следующее:

- диалоговая подача материала с постоянной повторной проработкой ключевых моментов для закрепления;
- применение шаблонов и других стандартных инструментов для быстрого и эффективного выполнения задачи;
- активное использование интереса обучающегося и его стимулирование;
- приоритет подачи ключевых моментов над второстепенными;
- активное привлечение экспертов в узких областях знаний;
- создание интерактивных баз данных со всем справочным материалом как по самой теме, так и по близким дисциплинам;
- концентрация на самом процессе обучения и материале, а не на планировании;
- систематическая оценка процесса обучения и потребностей ученика на каждом этапе.

Сравнительная характеристика рассматриваемых моделей разработки представлена в таблице 1.

Сравнительная характеристика моделей разработки обучающих материалов

Модель	Этапы	Преимущества	Недостатки
ADDIE	анализ, проектирование, разработку, реализацию и оценку	простота, универсальность	линейный процесс разработки (большие финансовые и временные затраты)
SAM	представляет циклическую модель с тремя итерациями: оценка и анализ, проектировании, разработка	увеличение скорости разработки за счет постоянно повторяющихся циклов разработки	Постоянные итерации могут замедлить процесс разработки
SMART	Определяются в соответствии с целями	Высокоэффективна при правильном планировании	Неграмотно сформулированные цели влекут провал проекта
ALD	Планирование, анализ, разработка и дизайн функциональных элементов, реализация, тестирование и отладка, выпуск	высокая скорость, гибкость и кооперативность разработки (снижение финансовых и временных затрат)	-

Таким образом, ALD является развитием модели ADDIE. Отметим, что рассматриваемая модель основана на итеративной разработке т.е. проект делится на функциональные элементы (модули), которые в последующем подлежат объединению. Функциональные элементы разрабатываются последовательно и по возможности одновременно, что позволяет снижать временные затраты, при этом решения одного элемента могут быть повторно использованы при разработке других сегментов [14].

Выбранная модель должна быть реализована посредством определенного инструментария. Среди программных средств (ПС), используемых для создания электронных обучающих курсов, выделим наиболее популярные и с помощью системы поддержки принятия решения (СППР) «MPRIORITY» определим, какое ПС будет отвечать заданным критериям в большей мере [5].

Остановимся на рассмотрении следующих программных средств: Adobe Captivate, Articulate Storyline и iSpringSuite.

Adobe Captivate - программа электронного обучения, которая может быть использована для записи видео уроков, создания симуляции программы, учебных презентаций и различных тестов в .swf формате.

Программное средство Articulate Storyline часто используется в профессиональной разработке электронных обучающих материалов. Достоинством системы является возможность работы с переменными, в которые можно сохранять данные, введенные обучающимся, а затем использовать их в другом месте. Например, сохранить имя обучающегося и далее обращаться к нему по имени.

iSpringSuite является не самостоятельным программным продуктом, а плагином (дополнением) к MS PowerPoint от MicrosoftOffice, очень прост в использовании и обладает достаточным функционалом [11].

Отметим, что используемая СППР «MPRIORITY» основана на методе анализа иерархий (МАИ). Данный метод позволяет структурировать проблему в виде иерархии, сравнить и выполнить количественную оценку альтернативных вариантов решения. Помимо этого, МАИ выявляет неточности и противоречия в суждениях лица, принимающего решение [5].

В рамках выбора платформы для разработки электронного курса были выделены следующие критерии сравнения программных средств реализации ЭУК:

1. Сопровождение (наличие службы поддержки, качество ее работы и доступность; выпускаются ли обновления и являются ли они бесплатными);
2. Внедрение (простота установки, требует ли дополнительной настройки после инсталляции, наличие методологии внедрения).
3. Функциональные возможности (перечень возможностей, которые платформа предоставляет разработчику: импорт из других программ, настройка интерактивности, разнообразие практических заданий и др.)
4. Цена (стоимость пакета, должна быть как можно меньше);
5. Опыт использования (использовалась ли программа сотрудниками компании ранее, какие отзывы они оставили).

В ходе анализа было выявлено, что из перечисленных критериев наиболее значимым является «функциональные возможности», его вес равен 0,3906; вес критерия «опыт использования» составил 0,1953; «цена» – 0,166; «сопровождение» – 0,1445; «внедрение» – 0,1034.

Проведенное попарное сравнение программных средств по критериям выявило, что весомым превосходством по функциональным возможностям обладает Articulate Storyline, вес которого составил 0,4125 (таблица 2).

Отметим также, что специалисты компании – разработчика имеют успешный опыт использования Articulate Storyline, в связи с чем данная платформа имеет наибольший вес по соответствующему критерию, что иллюстрирует таблица 2.

Таким образом, заполнив все матрицы и произведя необходимые вычисления, получили результаты оценки альтернатив, представленные в таблице 2. Проведенное попарное сравнение программных средств по критериям, выявило, что значительным превосходством обладает Articulate Storyline (0,4119).

Результаты сравнения

Критерии	Adobe Captivate	Articulate Storyline	iSpringSuite
Сопровождение	0,4933	0,3108	0,1958
Внедрение	0,1958	0,3108	0,4933
Функциональные возможности	0,2599	0,4125	0,3274
Цена	0,2599	0,3108	0,1958
Опыт использования	0,2384	0,625	0,1364
Итоговый результат сравнения	0,3216	0,4119	0,2664

Таким образом, по совокупности результатов вышеперечисленных этапов сравнения платформ для создания электронных курсов, можно утверждать, что в нашем случае целесообразным будет использование программной платформы Articulate Storyline.

Выводы. Очевидно, что применение электронных курсов является перспективным направлением в организации образовательной деятельности любой направленности, однако на сегодняшний день на первый план выходит проблема повышения качества ЭУК за счет совершенствования процесса их разработки. Для того, чтобы обеспечить высокую эффективность процесса создания электронных учебных материалов, необходимо выполнение следующего условия: разработка должна вестись в соответствии с принципами системного подхода по выбранной модели, например, Agile Learning Design, которая должна быть реализована посредством специализированного программного средства (Articulate Storyline).

Литература:

1. Асанова, С.А. Лингвометодические тренажеры в системе электронных средств обучения РКИ: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Асанова Светлана Александровна; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. - Москва, 2015. - 215 с.
2. Бадрутдинов, М.Н. Мультимедийно-обучающий комплекс по охране труда как средство профессиональной подготовки бакалавров инженерно-строительного профиля: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Бадрутдинов Марат Наилевич; [Место защиты: Марийс. гос. ун-т]. - Казань, 2014. - 192 с.
3. Горожанов А.И. Формирование обучающей виртуальной среды в контексте новых информационных технологий: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.21 / Горожанов Алексей Иванович; [Место защиты: Моск. гос. лингвист. ун-т]. - Москва, 2018. - 535 с.
4. Макуха Л.В. и др. Результаты применения интерактивного метода проверки знаний в условиях электронного обучения / Макуха Л.В., Селезова А.А., Сидоров А.Ю. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №3 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-primeneniya-interaktivnogo-metoda-proverki-znaniy-v-usloviyah-elektronnogo-obucheniya> (дата обращения: 24.01.2019).
5. Масленникова О.Е., Назарова О.Б. Применение метода анализа иерархий для выбора методологической основы разработки корпоративной технологии внедрения информационной системы управления предприятием / О.Е. Масленникова, О.Б. Назарова // Фундаментальные исследования. - 2016. № 12-2. С. 307-311.
6. Масленникова О.Е., Назарова О.Б. Типовой проект внедрения корпоративной информационной системы для строительных организаций / О.Е. Масленникова, О.Б. Назарова // Электротехнические системы и комплексы. - 2015. - № 2 (27). - С. 47-52.
7. Першин А.А. Методы создания интерактивных онлайн курсов на основе игровых механик: диссертация ... кандидата технических наук: 05.13.06 / Першин Александр Александрович; [Место защиты: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики»]. - Санкт-Петербург, 2014. - 129 с.
8. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования [Текст]: психолого-педагогический и технологический аспекты / И.В. Роберт. - Москва: Бином. Лаб. знаний, 2014. - 398 с.
9. Тужикова Е.С. Информационно-коммуникативные технологии в современном образовании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №2.
10. Ягафарова Г.А., Григорьев Е.С., Самков Ю.О., Мухаметов А.Ф., Самкова Т.О. Игровые автоматизированные обучающие системы как одна из разновидностей инновационных форм обучения // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 11-2. - С. 411-415; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36426> (дата обращения: 15.02.2018).
11. Adobe Captivate 2019 vs. Articulate 360 vs. iSpring Suite Full Service edition [Электронный ресурс] // Блог компании iSpring: [сайт]. [2001-2019]. Режим доступа: <https://www.ispringsolutions.com/blog/adobe-captivate-9-vs-articulate-storyline-2-vs-ispring-suite-8-1> (дата обращения: 12.07.2018).
12. Battou, A., Baz, O. & Mammass, D. (2017). Toward a framework for designing adaptive educational hypermedia system based on agile learning design approach // In Europe and MENA Cooperation Advances in Information and Communication Technologies – 2017// Springer, Cham, pp. 113-123.
13. DEVELOPMENT OF 3D ATLAS OF METALWORKING EQUIPMENT. Maslennikova O.Y., Nazarova O.B., Chudinova Y.A. В сборнике: Journal of Physics: Conference Series. Сер. "International Conference Information Technologies in Business and Industry 2018 - Enterprise Information Systems" – 2018. С. 042035.
14. Gawlik-Kobylińska, M. Reconciling ADDIE and Agile instructional design models—case study // New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences – 2018 – № 5(3), 14-21.

УДК 372. 881. 111.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры**контрастивной лингвистики Нурутдинова Аида Рустамовна**

Высшая школа русского языка и межкультурной коммуникации имени

И.А. Бодуэна де Куртенэ, Институт филологии и межкультурной

коммуникации (г. Казань), Федеральное государственное автономное образовательное

учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры**иностранных языков Дмитриева Елена Викторовна**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

"Казанский Государственный энергетический университет" (г. Казань);

доцент, магистр образования, заведующий кафедрой**английского языка Ириан Вассало Базз**

Аграрный университет Гаваны (г. Гавана)

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ЛИНГВИСТА: ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. Владение иностранным языком на уровне достаточном для делового общения в профессиональной сфере, является неизменным компонентом профессиональной подготовки. В статье рассматриваются основные характеристики и видов чтения, зависящие от разных критериев, а также приведена классификация упражнений, соответствующая определенным этапам (видам) чтения текста. Чтение на иностранном языке как особый вид речевой деятельности, позволяет воспроизводить одну из форм профессионального общения на иностранном языке. Авторы статьи уделяют особое внимание выработке навыков делового (профессионального) общения, а также формированию межкультурных навыков о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения. Таким образом, авторы анализируют качественную характеристику видов чтения и ряд упражнений, способствующих эффективному формированию умений и навыков профессионально-ориентированного чтения.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетенция; иностранный язык; лексическая компетенция; аутентичный текст; виды чтения, комплекс упражнений, классификация упражнений, этапы чтения, профессионально-ориентированная подготовка, межкультурные навыки (компетенции).

Annotation. Understanding the foreign language at the sufficient level for business communication in the professional sphere is an essential requirement for the contemporary world and is the constant component of professional training. The article discusses the main characteristics and types of reading, depending on different criteria, and also provides the exercises classification corresponding to certain stages (types) of reading. Reading in the foreign language as a particular type of speech activity allows to reproduce one of the forms of professional communication in a foreign language. The authors pay specific attention to the improvement of business (professional) communication skills, as well as the formation of intercultural skills about the national-cultural and social characteristics and speech behaviour. Thus, the authors analyse the qualitative aspects of the reading types and some exercises that contribute to the ongoing skills and abilities formation of the professionally-oriented reading.

Keywords: foreign language professional competence; lexical competence; authentic text; types of reading, exercises set, classification, reading stages, vocationally-oriented training, intercultural skills (competencies).

Введение. В условиях глобализации и интеграции проблема формирования профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка актуализирует необходимость владения навыками межкультурного профессионально-ориентированного общения (а именно, владение и оперирование обширным объемом профессиональной лексики) и адаптации в новом образовательном контексте. «В последние годы понятие «компетенция» выходит на обще-дидактический, общепедагогический и методологический уровень, что связано с системно-практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью [9, с. 60].

В системе формирования профессиональной компетенции преподавателя акцент отдается лексической компетенции т.е. сумме теоретических знаний о языковых/речевых средствах языка при осуществлении профессиональной деятельности, тем самым, обуславливает необходимость ранней специализации учебного процесса в высших учебных заведениях, что способствует успешному усвоению образовательной программы. Рассматривая содержательную основу процесса формирования профессиональной компетенции преподавателя с позиции личностно-деятельностного, коммуникативного, лингвокультурологического и социострановедческого подходов, авторы исходят из единства элементов культуры, и взаимосвязи сущности личности, языка и образования.

В качестве источника информации о культуре страны, рассматривается «понимание культуры как совокупности текстов» [7, с. 55], тогда как дидактический потенциал чтения в процессе обучения иностранному языку студентов использован недостаточно. К примеру, профессионально-ориентированное чтение обеспечивает обогащение активного словаря и профессиональной лексики для будущей специальности. Профессионально-ориентированное чтение рассматривается как вспомогательный аспект организации учебной работы (Коряковцева Н.Ф., Круликовская В.Д., Цуканова Л.Д.). Основываясь на опыте ведущих ученых (Берман И.М., Бим И.Л., Фоломкиной С.К.) при описании различных видов чтения и их роли в процессе обучения языку, мы рассмотрим с точки зрения их результативности для эффективного профессионального обучения. Для формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции немаловажным является последовательность и постепенность подачи иноязычного материала, а именно – функциональные, а после структурные отношения элементов языка (Богин Г.И., Васильева Н.Г., Леонтьев А.А. и др.). Последовательность подачи обеспечивает переход от умения использовать данный материал в заданных условиях речевой деятельности в составе целостного сообщения (Гальперин П.Я., Зимняя И.А., Китайгородская Г.А., Ланда Л.Н., Талызина Н.Ф. и др.).

Цель статьи проанализировать максимальную пользу в работе с аутентичными текстами, основываясь на прагматической установке «язык для реальной коммуникации» и текстуально-аналитическим подходом. При отборе аутентичных текстов были взяты ключевые категории: терминологические элементы текста; профессионально-ориентированной информации.

Динамика формирования иноязычной профессиональной компетенции педагога заключается:

- формирование профессионально-ценностного взаимоотношения;
- формирование потребности в реализации иноязычных способностей;
- формирование и систематизация ЗУН при их непосредственном применении на практике.

Изложение основного материала статьи. Основное в формировании профессиональной лексической компетенции есть речевая направленность в соответствии с тремя основными видами чтения, для этого необходимо создать условия для непроизвольного усвоения лексического материала. Таким образом, задания соответствуют этапам чтения: отработка смысловых и языковых трудностей; развитие умений и навыков реферирования в профессионально-ориентированной деятельности [1].

1 вид чтения: *Просмотровое чтение:* фрагментарное чтение с «агентирующимися» моментами т.е. заглавие, графики, таблицы; предмет изложения; аннотация. Рассмотрим возможные (таблица 1) заданий для просмотрового чтения исходя из этапа чтения.

Таблица 1

Вариации заданий для просмотрового чтения исходя из этапа чтения

<i>Pre-reading tasks</i>	<i>Reading tasks</i>	<i>Post-reading tasks</i>
1. Judging by the title of the text, what information would you expect to find in it? 2. Answer the questions and discuss your answers with the class. 3. Skim Text 1 and read out the subheadings. What problems may they deal with? 4. Read the part of the text entitled ____ and answer the questions.	1. Read the text and suggest Russian equivalents of the following word combinations. Mind that in most cases there is no word-for-word correspondence. 2. Read the text and suggest English equivalents of the following word combinations.	1. Read Text 1 and decide whether the statements are true or false. 2. Match the terms (1 - 3) with their definitions (a - c) and use terms to fill in the gaps in the sentences below. 3. Fill in the gaps in the cloze-test. 4. Render the sentences into English preceding them with the suggested speech connectors. 5. Find the definition of the term “_____” in dictionaries or other reference materials. Discuss your findings with the group. 6. Read each part of the text. Render each part of the text in no more than one or two sentences that would reflect the essence of the passage. 7. Summary writing is characterized by the use of speech connectors enabling to show how the parts of the derivative text are linked. Write a plan and summarize the text using these speech links.

2 вид чтения: *Ознакомительное чтение* как построение укрепляемых семантических комплексных образов как последовательная и непроизвольная переработкой информации. Рассмотрим вариации (таблица 2) заданий для ознакомительного чтения исходя из этапа чтения.

Таблица 2

Вариации заданий для ознакомительного чтения исходя из этапа чтения

<i>Pre-reading tasks</i>	<i>Reading tasks</i>	<i>Post-reading tasks</i>
1. Answer these questions. 2. Divide the text into meaningful parts and write a plan of the text. 3. Express the main idea of each part of the text in a few sentences. 4. Summarize the text relying on the plan and using speech connectors. 5. Read the headlines and say what information you expect to find in each part of the text. 6. Express each part of the text under a subheading in no more than one or two sentences, reflecting the essence of the passage. Write the sentences down. 7. Read the text to find the following information:	1. Read the text and suggest Russian equivalents of the following combinations. Bear in mind that you may have to change the familiar meanings of certain words. Use the English phrases in your own sentences. 2. Suggest English equivalents of the following word-combinations. 3. Fill in the gaps in the following sentences with the English words or word-combinations from Exercise 5 and then translate the sentences.	1. Study the following clichés that are typically used in summary writing. 2. Find the following speech clichés and speech links in the text, determine their functions, and then translate them into Russian. 3. Fill in the gaps in the following sentences with A, B, C or D. 4. Write a summary of the text by choosing the clichés and link-words from Exercises ____ and ____, inserting them, where appropriate, into the text you arrived at in Exercise _____.

3 вид чтения: *Изучающее чтение* – неоднократное проговаривание для удержания фразового стереотипа с наглядным изображением. Рассмотрим вариации (таблица 3) возможных заданий для изучающего чтения

Вариации заданий для изучающего чтения исходя из этапа чтения

<i>Pre-reading tasks</i>	<i>Reading tasks</i>	<i>Post-reading tasks</i>
1. Find the following sentences in the text. Read them silently, understand them, then read aloud with the correct intonation. Translate them into Russian. 2. Before you read the text, discuss the following questions. 3. Analyse the structure of these sentences in order to understand the meaning and to render it into Russian adequately. 4. Look through the text to determine what major information items it is divided into. 5. Focus on the first part of the text and answer these questions.	1. Complete the sentences below with the appropriate term from the list above. Use each term only once. 2. Match these concepts with their definitions. 3. Answer the following questions to see exactly how the text is organized and what important points each section of the text contains.	1. Discuss the text answering these questions. 2. Write a plan of the text. 3. Decide whether the following statements are true or false. 4. Express each item of the plan in a few sentences and write a summary using relevant speech links and clichés. 5. Match the following definitions (a-j) with the Latin terms (1-10) in Exercise 2 and translate them into Russian. Use a dictionary if needed. Translate the Latin terms into Russian. 6. Write a summary of the text. Make sure that your summary will have: 1) a clear introduction into the general topic – the importance of the distinction between substance and procedure in conflicts cases; 2) the main part describing specifically the difficulties of choice of law for the matters of evidence and the rules of limitation, explaining the reasons for the conflict of classification and citing the key authority on the points in issue; 3) a clear conclusion restating briefly what you have said above. Remember to add the appropriate link words and speech clichés.

4 вид чтения: *Поисковое чтение* – построение логической цепочки в профессионально-ориентированном тексте для дальнейшего изложения в виде статьи или в монологическом/диалогическом высказывании, а также в рамках кейс-метода при наличии профессионально-значимых ситуаций. Основная задача поискового чтения:

- развитие понятия о логической и смысловой структуре текста;
- использовать материал в соответствии с коммуникативным заданием;
- находить основную мысль на основе структурно-смысловой организации текста.

Рассмотрим вариации (таблица 4) возможных заданий для поискового чтения исходя из этапа чтения.

Вариации заданий для поискового чтения исходя из этапа чтения

<i>Pre-reading tasks</i>	<i>Reading tasks</i>	<i>Post-reading tasks</i>
1. Read the part _____ and divide it into sections according to the main points considered in it. What are those points? Formulate them as questions and answer them. Consult the Vocabulary List if needed. 2. Look through the Introduction quickly to find the answers to the questions in Ex. 1. Compare your ideas with the author's view on these issues. 3. Suggest English equivalents of the following word combinations in the text. 4. Judging by the title of Text 1, what information would you expect to find in it? 5. Skim Text 1 and read out the subheadings.	1. Read the relevant sections of the text to complete the following sentences. 2. Read the text to decide which of the headings given below (A—B) matches with the section (1—4) it summarises. 3. Divide the text into logical parts. Express each part of the text in no more than one or two sentences that would reflect the essence of the passage.	1. Read the text carefully and decide whether the following statements are true or false. In the case of false statements, correct them. 2. Match the terms in English with their English definitions and translate them into Russian. 3. Analyse the logical organization of information in each section of the text to identify the most important points and express them in no more than two or three sentences of your own in writing. 4. Read the parts of your summary to check the consistency of using the speech links to avoid repetition or overuse and to achieve logical diversity. 5. Read the whole text again and answer the following questions to see exactly how the text is organized and what important information each section of the text contains.

Выводы. Примерный вариант заданий, на основе которых проводится обучение просмотровому, ознакомительному, изучающему и поисковому видам иноязычного чтения способствует эффективному овладению иностранным языком и становлению в профессии.

Case study: «Weird Language»²**1. Before you read, match these words from the article to their definitions.**

1. acquire	a. a scientist who studies language
2. cherry-pick	b. a unit of sound used in a language (vowel or consonant)
3. fiendishly	c. extremely (used in a negative sense)
4. indigenous	d. relating to the first nations or people who originally lived in an area
5. phoneme	e. strange and unusual; hard to explain or unnatural
6. linguist	f. to choose only the best examples to prove a point
7. weird	g. to get or add to a collection of objects or abilities

2. You are going to read an article describing two features of the English language that are very different from many other languages. Which two features from the list below do you predict will be described?

- a) tenses b) question formation c) phonemes d) spelling e) punctuation

3. Read these sentences from the article. They make sense as they stand, but a word could also be added to communicate more information. What sort of word could be used to fill the gaps?

- Linguists **aim** to be objective.
- Linguists were **comparing** 239 languages from the website.
- English is **"weirder"** than most other languages in the survey.
- English **sounds** a little "weird" to many speakers of other languages.
- One indigenous language has an _____ **small** set of phonemes, while English has an **large** set of vowel sounds.
- English spelling is _____ **complicated**.
- English has some _____ **unusual** consonant sounds.
- The sounds in "bath" and "bathe" _____ are found in fewer than 10% of the world's language.
- It is impossible to _____ **argue** that English is "weird" because some data is not available.
- More language documentation is _____ **needed** to better understand the world's many.

² <https://www.linguahouse.com/esl-lesson-plans/general-english/a-weird-language>

Now complete the gaps in the above sentences with the correct words from below. *comparatively conclusively definitely fiendishly generally probably respectively systematically ultimately unusually.*

Литература:

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. - СПб: Златоуст, 2011.
2. Берман И.М. Очерки методики обучения чтению на иностранном языке. – Киев, 2005, - 345 с.
3. Бим И.Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ / Л.М. Бим. М., 1999.
4. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Использование сайтов социальных сетей в контексте высшего образования: различия в результатах обучения между MOODLE и FACEBOOK. Современные проблемы науки и образования. 2018. №1. С. 19.
5. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Предлагаемый учебный план совместных языков: фактическое межкультурное образование, предоставляемое университетами. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 129-139.
6. Скугарова Ю.В. Новая жизнь художественного текста в преподавании иностранных языков / Вестник МГУ Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. No3. с. 54-60.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - М., 2007.
8. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. – 2003. - No2. – С. 58- 64.
9. Aida R. Nurutdinova, Zuhra R. Zakieva, Liliya R. Ismagilova, Liliya R. Nurova, Elena A. Nelyubina, Elmira Sh. Salimzyanova, Alfia I. Konova. Skill conversion: the life-long foreign-language education in the system of continuing professional education. Modern journal of language teaching methods (MJLTM), Volume 8, Issue 11, November 2018. Pp. 565-578. <http://mjltm.org/article-1-331-en.pdf>
10. Riemer M.J. English and communication skills for the global engineer. Global Journal of Engineering Education, 6, 2007.

Педагогика

УДК:372.4

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
заместитель директора по учебно-методической работе Максимова Анна Павловна
Муниципального общеобразовательного казённого учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №34» городского округа «город Якутск» (г. Якутск)

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые теоретические аспекты проблемы развития познавательной активности детей с особыми образовательными потребностями и игровая деятельность как эффективное средство в развитии психических процессов. Дается описание практической работы учителей специальной (коррекционной) общеобразовательной школы, применяющих игры и упражнения в учебно-воспитательном процессе с детьми с особыми образовательными потребностями. Приведены примеры игр и упражнений в развитии психических процессов детей с ООП и сформулированы рекомендации для их результативного использования.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, познавательная активность, игра, игровая деятельность, коррекционно-развивающее обучение, младший школьник, упражнения.

Annotation. The article discusses some theoretical aspects of the development of cognitive activity of children with special educational needs and play activity as an effective tool in the development of mental processes. A description is given of the practical work of teachers of a special (correctional) comprehensive school who use games and exercises in the educational process with children with special educational needs. Examples of games and exercises in the development of mental processes of children with OOP are given and recommendations are formulated for their effective use.

Keywords: children with special educational needs, cognitive activity, game, game activity, correctional and educational training, children of primary school, exercises.

Введение. В современном обществе происходят позитивные перемены начального переосмысления отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и к детям с особыми образовательными потребностями. По статистическим данным за последние годы количество детей с особыми образовательными потребностями в России возросло. В современную государственную систему образования нашей страны внедряются новые подходы и методы работы с такими детьми. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам различных уровней образования, в обучении и воспитании таких детей предоставляются широкие возможности для их развития и реализации потенциала каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Одной из приоритетных задач образования является способствование успешной социализации и всестороннему развитию таких детей с учетом их способностей и талантов. В соответствии с Конвенцией о правах ребенка каждый ребенок имеет право на получение образования. Образование, рассматривая человека как основную ценность, направлено на всестороннее развитие личности. При таком подходе наиболее значимой является одна из основных задач образования – это обеспечение максимально благоприятных условий для его саморазвития и адаптации [1, С. 5]. Для эффективной самореализации в жизни общества, в различных видах профессиональной и социальной деятельности является получение образования. В этой связи, стоит отметить, что в трудах психологов и педагогов особое внимание отводится к проблемам обучающихся, имеющими стойкие трудности в обучении. Известно, что отношение учащихся к учебной деятельности имеет прямую связь, следственную зависимость с успешностью обучения. Слабо развитый познавательный интерес, и низкий

уровень познавательной активности на уроках является общей характеристикой учебной деятельности учащихся с особыми образовательными потребностями. Результаты такого диагностирования приводят к выводу о недостаточной сформированности мыслительных операций, таких как, анализ, синтез, сравнение, обобщение и др. Одним из решений данной проблемы является усиление работы педагогов в направлении развития познавательной активности учащихся коррекционных школ.

Изложение основного материала статьи. В коррекционно-развивающем обучении важнейшую роль имеет развитие мотивационной сферы ребенка с ООП к учению, которая во многом зависит от познавательной активности школьников. В трудах Запорожца Л.В., Подьякова Н.И., Новоселовой С.Л., Фонарёва А.М. и др. отмечается, важность учета познавательной активности ребенка в ходе учебно-воспитательного процесса. Для младших школьников с особыми образовательными потребностями развитие познавательной активности ставится во главе образовательного процесса, ввиду ее низкого уровня сформированности, так как все познавательные процессы, возможно, формируются медленно, слабо или с опозданием. В это связи роль педагога, педагогического воздействия приобретает огромное значение, так у таких детей не развиваются такие качества как: самостоятельность, способность переноса усвоенных знаний и навыков из одной ситуации в другую при решении аналогичных задач, а познавательные процессы обесценивают формирование всех высших психических функций [2].

Различные аспекты проблемы развития познавательной активности детей младшего школьного возраста были раскрыты в трудах ведущих педагогов Бабанского Ю.К., Зверевой И.Д., Лернера И.Я., Шукиной Г.И., Усовой А.П., Сокулиной И.П., Леонтьева А.К., Выготского Л.С., Рубинштейна С.Л., Давыдова В.В., Богоявленской Д.Н. и др. Красновский Э.А. познавательную активность определяет как: «проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [3, С. 57].

Формирование познавательной активности в младшем школьном возрасте имеет положительное влияние на общее развитие личности. Развитие мотивации к учению у детей с ООП непростой процесс, одной из причин видится в отсутствии смены ведущей деятельности с игровой на учебную, отмечает Белопольская Л.Н. Вместе с тем, педагогический опыт работы в коррекционно-развивающих учреждениях показывает, что такие дети с охотой и живым интересом могут выполнять задания в игровой форме. Следовательно, у детей с ООП игровой мотив проявлен ярче, чем учебный. Таким образом, в учебно-воспитательном процессе в коррекционно-развивающем образовательном учреждении более эффективный результат имеет игровая деятельность, в которую педагог или учитель вовлекает таких детей и является непосредственно важным элементом развития их познавательной активности.

Игровая деятельность была предметом исследования следующих ученых, психологов и педагогов: Выготский Л.С., Леонтьев А.А., Эльконин Д.Б., Соболева А.Н., Виноградова В.С., Лисина М.И., Белопольская Л.Н., Марковская И.Ф. и др. Анализ их трудов позволяет нам сделать вывод, что игровая деятельность детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями соотносится к более раннему возрасту нормально развивающихся детей и имеет определенные особенности развития. Актуальность изучения проблемы игровой деятельности детей с ООП бесспорна и в настоящее время.

Известно, что игра по сути своей многофункциональна в образовательном и воспитательном плане. Человек играет в игры всю жизнь, с рождения до глубокой старости. С точки зрения, использования игр в образовательном процессе и их влияния на развитие учащихся с интеллектуальной недостаточностью требует более точного определения [5, С. 4]. В этой связи, следует наиболее точное определение тех сторон психического развития и формирования личности ребенка, преимущественно развивающиеся в игре. Также, как и любой вид деятельности, игровую по форме осуществления подразделяют на индивидуальные, парные, групповые и общеклассные. Игры могут результативно соответствовать образовательным задачам урока, например, при изучении нового материала, при формировании умений и навыков, при обобщении пройденного учебного материала, при повторении и контроле знаний учащихся. Наряду с этим, игры можно классифицировать по типам, например, познавательные, ролевые, деловые, комплексные, квесты и др. Каждый тип игры в зависимости от образовательной задачи и места урока в системе знаний, занимает определенное количество времени в ходе урока или во внеурочной учебной работе. Например, уроки упражнения занимают обычно 10-15 минут и выполняют задачу совершенствования познавательных способностей обучающихся, хорошо развивают познавательный интерес, способствуют осмыслению и закреплению учебного материала и их можно применять в новых ситуациях. К ним можно отнести различные загадки, кроссворды, викторины, головоломки, ребусы, шарады и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что игровая деятельность младших школьников с ООП имеет особую роль для повышения познавательной активности детей. Тематика игр, их содержание познавательной информации, сам процесс игры: достижение цели, самостоятельное нахождение средств, умения договариваться с партнёрами по игре, можно причислить неосценимому развивающему потенциалу игр и их влиянию на развитие психических процессов личности.

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями в начальных классах для развития познавательной активности нами применяются некоторые игры и упражнения, которые также способствуют наиболее эффективному развитию психических процессов. Например, для развития внимания используем следующие игры и упражнения. Упражнение 1. Учитель вслух читает небольшое предложение. При чтении учитель негромко простукивает карандашом или ручкой по столу. Задача учащихся запомнить текст и сосчитать количество ударов. Упражнение 2. Без ошибок переписи следующие строчки: филлиадедerra, груммопд, асембладовунт, / лайоносандера, мазовратонилотозакон, / мусерлонгринавупимонатолиг. Для развития памяти и внимания младших школьников с ООП нами применяются следующие игры и упражнения. Упражнение 1. Учитель: Ребята, внимательно слушаем рассказ и рисуем рисунок, точно передающий его содержание. В ходе выполнения данного упражнения у детей развивается слуховая память и внимание. Учитель читает детям небольшой текст из 5-6 простых предложений, с четким указанием мелких описывающих предметы деталей. Упражнение 2. Учитель: Ребята, следует расставить точки в пустом квадрате, точно так же, как на картинке. В ходе этого упражнения у детей развивается зрительная память и внимание. Ход игры: учитель учащемуся показываем картинку в течение 2-3 секунд с нарисованной точкой на квадрате. После этого, учитель картинку закрывает листом бумаги, а ученик должен выполнить данное ему задание.

Для развития мышления нами применяются упражнения и игры. Упражнение 1. Ребенку дается недоконченный симметричный рисунок, который он должен продолжить и дорисовать. Если ребенку сложно на начальном этапе, можно использовать зеркало. Затем упражнение можно усложнить, ввести абстрактный узор и цветные изображения. Упражнение 2. Младшему школьнику следует найти общее слово, которое объединяет данные ему слова. Как ты думаешь, следующие слова каким общим другим словом можно назвать? 1) Вера, Анна, Екатерина, Виктория; 2) А, Б, С, В, Н; 3) стул, кровать, кресло, стол; 4) вторник, суббота, среда, пятница; 5) август, май, июнь, декабрь.

Коррекционно-развивающие задания и упражнения по чтению. Упражнение 1. Учащемуся дается ряд слов без пробелов между ними, ему следует отделить слова друг от друга. А) Учитель: Отгороди слова вертикальной линией друг от друга, например, лес/озеро: унтыоленимохсевер. Б) Учитель: Отгороди слова и предложения вертикальной линией друг от друга: Былазима морозщицпалщекипотомсталотепловыпаломногоснегаадетислепилиснеговика. Для развития звуко-буквенного анализа нами применяются такие упражнения, как «Игра в слова» а) Учитель: Пожалуйста, назови слова, чем больше, тем лучше, обозначающих мебель, игрушки, деревья, фрукты, цветы, овощи и т.д. Упражнение для развития словарного запаса. Упражнение 3. Пирамиды: числовые и буквенные. Обучающемуся дается текстовое задание, чтобы определить его размер оперативного поля зрения, а также можно эти упражнения использовать для тренировки. Например,

```

10      23
96      72
54      34
68      86
71_____43

ЛЕ__ТО
МО____РЕ
ВО_____ДА
ОК_____НО
ЛИ_____СА

```

Коррекционно-развивающие задания и упражнения по русскому языку. Упражнение 1. Классификация предметов по картинкам. Учитель показывает младшим школьникам картинки и дает задание разделить их на две группы, при этом не говорит на какие именно. Упражнение 2. Игра «Найди «лишний» предмет». Дети должны показать «лишнюю» картинку и объяснить, почему она «лишняя». Все задания даются детям по степени возрастания их сложности.

При организации занятий с детьми с особыми образовательными потребностями следует соблюдать стимулирующие правила. Так, приведем некоторые рекомендации: в проведении занятий важно, чтобы они у ребенка вызвали только положительные эмоции и хорошее настроение; ограничение времени занятий, не более 30 минут; работа ребенка должна быть оценена, в конце каждого занятия и достигнутые результаты должны быть наглядно отражены; достижения должны быть доступны для ребенка; время для чтения ребенка должно быть тщательно выбрано, чтобы не ущемлять другие его интересы; занятия чтением должны носить систематический характер; систематичность и регулярность должно войти в привычку; в выборе книг для ребенка учитывайте его желание и увлечение; слово и понятие «надо» следует говорить ребенку регулярно; следует опираться на стремление ребенка к признанию; поддержка, одобрение и похвала необходимы ребенку, особенно если он неуверенный и тревожный.

Выводы. В целом, социальные нормы ребенком постигаются в первую очередь в семье, в социуме активного общения, далее в системе образования, через которые происходит транслирование. Личность формируется в процессе интериоризации социальных ценностей и установок. Ярko выраженными особенностями личности имеющим отклонения в развитии могут быть: низкий уровень самооценки и самоуважения или, наоборот, неадекватная завышенная самооценка, которые влекут сложную адаптацию к жизни и реализацию их возможностей. Такие люди больше, чем обычные, зависят от эмоциональных отношений социальной среды [4, С. 4]. На основе анализа результатов проведенной по повышению познавательной активности младших школьников с особыми образовательными потребностями считаем, необходимым предложить следующие методические рекомендации: систематически изучать на практике проблемы развития познавательной активности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, регулярно заниматься самообразованием, на основе изучения и анализа современной специальной литературы, осваивать новые, передовые образовательные технологии работы с такими детьми. Так как, познавательная активность – сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов.

Литература:

1. Абрамова Н.А., Павлова Е.П. Вопросы подготовки студентов профиля «Начальное образование» к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2017, № 3 (64). - С. 5-8.
2. Зубкова Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов: автореф. дис. ... кан. пед.наук. – Екатеринбург, 1993. – 24 с.
3. Лекомцева Е.Н., Пикин А.С. Формирование познавательной активности младших школьников. // Ярославский педагогический вестник, Ярославль, 2017. - С. 57-60
4. Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие / под ред.Н.А. Абрамовой. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. – 94 с.
5. Улыбкина О.В. Особенности взаимопонимания с задержкой психического развития в зависимости от стиля педагогического общения: дис. ... кан. пед.наук. – Нижний Новгород, 2004. – 233 с. Available at: L: <http://www.dslib.net/i/b/2619/124126.png>

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье проводится исследование и изучение предпосылок направленных на формирование профессиональных компетенций у обучающихся в высших учебных заведениях. Сегодня профессиональное развитие – постоянный процесс, который позволяет не только раскрыть личные качества, сохранить навыки и умения, но и добиться высоких результатов в профессиональной деятельности.

Авторы в статье раскрывают сущность и содержание профессионального развития личности, а также определяют особенности профессионально образования с целью повышения уровня получения знаний обучающимися. Проводится анализ основных компетенций, которые развивают и формируют профессиональную направленность обучающихся в конкретной предметной области обучения, что является залогом глубоко изучения дисциплин учебного процесс. Следовательно, повышается уровень конкурентоспособности и дальнейшая востребованность на рынке труда выпускников высших учебных учреждений.

Ключевые слова: профессиональное развития, профессиональные компетенции, высшее образование, образовательный процесс, профессиональные компетенции, основные предпосылки формирования компетенций, компетентностно - ориентированный подход, модули обучения, интеллектуальное развитие.

Annotation. The article conducts research and study of the prerequisites aimed at the formation of professional competencies among students in higher educational institutions. Today, professional development is an ongoing process that allows not only to reveal personal qualities, preserve skills and abilities, but also to achieve high results in professional activities.

The authors in the article reveal the essence and content of the professional development of the individual, as well as determine the features of professional education in order to increase the level of knowledge gained by students. The analysis of the main competencies that develop and form the professional orientation of students in a specific subject area of training is carried out, which is the key to deeply studying the disciplines of the educational process. Consequently, the level of competitiveness and further demand in the labor market for graduates of higher educational institutions are increasing.

Keywords: professional development, professional competencies, higher education, the educational process, professional competencies, the basics of the formation of competencies, competency-based approach, training modules, intellectual development.

Введение. Высшее образование сегодня – качественная подготовка специалистов, которые ориентированы на постоянные изменения, происходящие в современном обществе. Повышение качества учебного процесса в высшей школе обусловлено, постоянным внедрением современных образовательных технологий при подготовке специалистов конкретной предметной области.

При этом важно помнить, что процесс преобразования образовательного процесса в пространство культуры является неотъемлемой частью управления качеством образования через культуру. Такой подход при обучении будет способствовать более полному изучению особенностей профессиональной деятельности, что позволит не только повысить уровень изученности теоретического и практического материала дисциплин, но и приведёт к повышению уровня конкурентоспособности выпускников на рынке труда. При рассмотрении процесса формирования профессиональных компетенций важно помнить о профессиональном развитии обучающихся, которое является важным звеном в подготовке высококвалифицированных специалистов высшей школы.

Профессиональное развитие - дидактическая категория, которая раскрывает сущность дидактической системы знаний, умений, навыков. Отражает личностно-деятельностные основы профессионализма, и обеспечивает у обучающихся профессиональное мышление на основе компетентностно - ориентированного подхода.

Еще в 70 – годах ученые пытались доказать, что образование, в основе которого лежит компетентностно-ориентированный подход обеспечит:

- ответственность;
- свободное владение основами профессиональной деятельности;
- свободное ориентирование в смежных областях (в рамках профессиональной деятельности);
- готовность к профессиональному росту;
- мобильность.

Исследуя особенности формирования профессиональных компетенций, следует отметить, что они являются частью таких понятий как «компетенция» и «компетентность». В начале формирования они трактовались как основывающиеся на знаниях, интеллектуально - личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

Сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» использовались и ранее. Их толкование приводилось в словарях. Так в «Кратком словаре иностранных слов» приводится следующее определение: «Компетентный (лат. competens, competentis – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать, судить о чем-либо» [1].

Формирование профессиональных компетенций у обучающихся высшей школы - неотъемлемая часть общего образовательного процесса, так как компетентность подразумевает качество, интегративную характеристику личности, позволяющую ей выносить суждения в определенной предметной области на

основании осведомленности, знаний, опыта социально-профессиональной деятельности, что является основным звеном в процессе подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов в конкретной предметной области.

Изложение основного материала статьи. С научной точки зрения определены три основных этапа, в основе которых просматриваются предпосылки к дальнейшему введению в образовательный процесс профессиональных компетенций и их разделение, в зависимости от предметной области.

Отличительной особенностью первого этапа (1960-1970 гг.) является:

- введение в научный аппарат категории «компетенция»;
- созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция»/ «компетентность»;
- начало исследований в направлении разделения компетенций в зависимости от конкретной предметной области;

- введение понятия «коммуникативная компетентность».

Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется:

- использованием категории «компетенция»/ «компетентность» в теории и практике, профессионализму в управлении, руководстве, в обучении общению;
- разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности» [1].

На третьем этапе происходит определение компетенций, которых необходимо придерживаться с целью достижения желаемого результата.

Важно отметить, что строго определения понятия «компетенция» долгое время не существовало, но было принято считать, что данное понятие ближе всего к понятию «знаю как», чем к «знаю, что» [2]. При этом ученые с уверенностью определили, что для реформ высшего образования существенным является определение ключевых (профессиональных (в зависимости от конкретной предметной области)) компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования.

Рассматривая профессиональные компетенции в образовательном процесс следует отметить какие именно навыки и умения они будут развивать и чему будут способствовать:

- основному набору знаний, умений, навыков и способностей, которые обусловлены федеральным государственным образовательным стандартом для выполнения профессиональной деятельности по выбранной специальности, а также наличием гибкости при решении проблем профессиональной направленности;

- умению находить и развивать сотрудничество с коллегами в рамках профессиональной деятельности;

- умению находить и принимать правильные решения в проблемной области;
- умение применять полученные знания в конкретной предметной области;
- наличие необходимых знаний для выполнения профессиональных задач;
- эффективно использовать имеющиеся знания, умения и способности, которые позволят качественно выполнять возложенную работу, в соответствии с требованиями рабочего места;
- наличие умения быстрого обобщения знаний, умений и способностей, которые позволят выпускнику - профессионалу вести трудовую деятельность в современной трудовой среде.

Таким образом, профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности.

Но и на сегодняшний момент продолжают дискуссии, в основе которых лежит конкретизация того, что есть компетенции, какие из них являются ключевыми и как определить их основные способы формирования, развития и дальнейшей оценки.

В процессе реализации компетентного подхода в образовательной деятельности нельзя забывать и про индивидуальные способности обучающихся [1]. На фоне индивидуальных способностей компетентностно-ориентированное обучение будет способствовать развитию:

- выстраиванию коммуникации с другими людьми;
- к принятию решений в конкретной предметной области;
- организовывать индивидуальное и коллективное действие по выполнению принятых решений в рамках профессиональной направленности;
- к освоению новых способов деятельности, как в рамках производственной деятельности, так и на благо общества.

В современных экономических условиях, сложно представить учебный процесс без использования информационно-коммуникационных технологий. Процесс внедрения просто необходим для более глубокого изучения дисциплин, как общего, так и профессионального цикла. Учебный процесс сегодня это наличие электронных образовательных ресурсов, которые используются обучающимися как в учебном процессе, так и во время самостоятельной подготовке, которой сегодня уделяется большое внимание. А это очень важно для будущего специалиста любого профиля обучения, так как:

- любая занимаемая должность подразумевает использования электронно-вычислительных машин (работа с электронными документами (набор, копирование, распечатывание и т.п.), составление анализа, видение необходимого учета, создание и построение графиков, статистические отчеты и т.д.);
- применяемые корпоративные сети обладают общими способами и приемами работы;
- повышение качества выполняемых заданий в рамках профессиональной направленности.

Информационно-технический модуль – модуль, который позволяет сформировать у обучающегося готовность к использованию любой компьютерной техники и информационно-коммуникативных технологий для реализации образовательного и профессионального блоков [2]. Именно он формирует, а затем и проверяет основные навыков использования вычислительной техники и стандартных пакетов прикладных программ для решения практических задач на ЭВМ.

Интеллектуально - коммуникативный модуль, основу которого составляет способность к проявлению мышления интеллектуального типа, выражается в соответствии с выбранной специальностью и должен отвечать следующим требованиям:

- осознанное употребление специальной терминологии, символов, обозначений и основных профессиональных понятий;

- обладать логическим, абстрактным и аналитическим мышлением;
 - умение проявлять интуитивные способности в различных ситуациях;
- Основными чертами интеллектуально – коммуникативных компетенций являются:
- выработанная в результате теоретических и практических занятий умственная способность к переработке большого объема материала;
 - гибкость, легкая приспособляемость к быстро меняющимся условиям;
 - внутренняя мыслительная активность, побуждающая к поиску нужных, соответствующих событию признаков и их анализу.

На сегодняшний момент педагогическая практика и научные исследования утверждает, что переход к «компетентностному» обучению, которое не реализуется в рамках одного предмета, необходимо рассматривать в системе. Системность в обучении с целью овладения как предметными, так и ключевыми компетенциями позволит за один период времени достичь максимального результата, что приведет к повышению профессионализма и конкурентоспособности выпускников. Ключевые компетенции обуславливают необходимость введение в структуру профессиональной компетенции обучающихся мотивационно - эмоциональный модуль [2]. Данный модуль включает в себя следующие составные части:

- постоянное эмоционально-положительное отношение к выполняемой работе в профессиональной деятельности;
- способность быстрого реагирования на ситуации и умение проявлять настойчивость с целью достижения положительного результата выполняемой работы;
- ответственность;
- инициативность;
- стремление к саморазвитию.

При рассмотрении профессиональной направленности важно помнить и про предметно-методическую, которая является сопутствующим компонентом при организационной составляющей. Оба этих компонента составляют основу образовательной среды вуза. В процессе обучения обучающийся должен помнить, что учебный процесс и образовательная среда в целом содержат и нравственные аспекты, также мотивацию профессионального и служебного роста. Этот блок относится к личностно – ориентированному. Преследуя поставленные цели образовательная среда должна содержать необходимое количество методов и средств формирования и развития профессионально необходимых и важных компетенций. Ставка в данном случае делается на личностные и интеллектуальные качества выпускник – профессионала. Не маловажную роль в данном случае играют компьютерные обучающиеся программы и системы, а также специально оборудованные классы, которые образуют интеллектуальную основу обучения и подготовки обучающихся, но и позволяют чувствовать уверенность в профессиональной деятельности, что приводит его к востребованности на рынке труда.

Выводы. Сегодня к выпускникам высших учебных учреждений предъявляются все новые и новые требования. Такая ситуация обусловлена тем, что сначала заявить, а в дальнейшем и проявить себя в профессиональной деятельности может только высококвалифицированный специалист, который в процессе обучения формировал профессиональные компетенции при изучении каждой из дисциплины.

Выделенные и рассмотренные нами компетенции в рамках нашего исследования должны рассматриваться как элементы одного целого, так как связь между ними очевидна. Такой подход обусловлен тем, что более глубокому и полному усвоению для получаемых знаний способствует мышление интеллектуального типа и позволяет их применять для решения практических задач, а так же способствует поиску наиболее верного решения при нестандартных ситуациях. Развитие и дальнейшее формирование профессиональных компетенций позволит сформировать не только профессионально направленные навыки и основные приемы работы, но и личные качества, которые также необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Панцева Е.Ю., Шалугина Т.В., Тойшева О.А. Личностно-ориентированное обучение в системе высшего образования. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10. № S1. С. 42-43.
2. Тойшева О.А., Крайнова Е.А., Снадченко С.В. Основные тенденции развития высшего образования в условиях информатизации общества. Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 256-259.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Петрова Светлана Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация. Агрессивное поведение младших школьников с каждым годом становится более выраженным. Существует необходимость коррекции агрессивного поведения младших школьников и недостаточной изученности возможностей сказкотерапии в коррекции агрессивного поведения младших школьников. Проблема исследования связана с поиском и обоснованием возможностей сказкотерапии в коррекции агрессивного поведения младших школьников. Коррекция агрессивного поведения необходима не только для социализации учащегося, выстраивания его благоприятного межличностного общения с окружающими людьми, оптимизации работы педагогов по обучению и воспитанию младших школьников, но и для достижения результатов Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: младший школьный возраст, коррекция, сказкотерапия, агрессивное поведение.

Annotation. The aggressive behavior of younger schoolchildren becomes more pronounced every year. There is a need to correct the aggressive behavior of younger students and the lack of knowledge of the possibilities of fairy-tale therapy in correcting the aggressive behavior of younger students. The problem of research is related to the search for and justification of the possibilities of fairy-tale therapy in correcting the aggressive behavior of younger students. Correction of aggressive behavior is necessary not only for the socialization of the student, building his favorable interpersonal communication with other people, optimizing the work of teachers in training and educating younger students, but also for achieving the results of the Federal State Educational Standard of Primary General Education.

Keywords: primary school age, correction, fairytale therapy, aggressive behavior.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования одной из задач выступает сохранение здоровья и формирование здорового образа жизни учащегося [1]. Агрессивное поведение младших школьников может быть опасным для жизни и здоровья, как объекта агрессии, так и для субъекта, на которого оно направлено. Оно препятствует выстраиванию образа жизни, соответствующего общественным нормам, поскольку наносит деструктивное воздействие на межличностное общение и проявление социально одобряемого поведения. Для осуществления деятельности образовательной организации в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, а также для социализации учащегося, выстраивания его благоприятного межличностного общения с окружающими людьми необходимо проводить работу по коррекции агрессивного поведения.

Одно из первых исследований агрессивного поведения было предложено в 1920 г. З. Фрейдом, который рассматривал агрессивное поведение, как врождённое. К. Лоренц в своей работе «Агрессия» утверждал, что агрессия берёт свое начало из врождённого инстинкта — борьба за выживание [14, с. 133]. Д. Доллард и его единомышленники считали, что побуждение к агрессии возникает у индивида, пережившего фрустрацию. В теории социального научения А. Бандура заявлял, что агрессия это форма поведения, усвоенного в процессе социального научения [4, с. 25].

Проблема агрессии и возникновения агрессивного поведения у младших школьников многие годы остаётся актуальной и вызывает интерес, представляя собой, один из проблемных вопросов отечественной и зарубежной психологии. Её изучением занимались М. Алворд, Р. Т. Байярд, П. Бейкер, Р. Бэрон, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.Ф. Кернберг, В.Т. Козлова, К.Лоренц, В. Окландер и другие ученые. Однако они на сегодняшний день не сошлись в едином мнении о возможностях коррекции агрессивного поведения младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Каждые 10 лет Российская академия наук проводит исследования агрессивности в поведении россиян. Уровень агрессивного поведения россиян по данным исследования, в том числе детей и подростков, с каждым годом возрастает, для 67% опрошенных данное поведение считается «нормой». На сегодняшний день учителя отмечают, что количество младших школьников, имеющих признаки агрессивного поведения, возрастает. Учителям трудно с ними работать и зачастую они не знают, как справиться с таким поведением. Здесь проявляется потребность в наличии методического инструментария по коррекции агрессивного поведения младших школьников.

В младшем школьном возрасте происходит переход ребенка в новые социальные отношения, в связи с этим появляется агрессивное поведение как реакция, которая обуславливается изменениями внутренними и внешними в социальной направленности [5].

Педагог-психолог в коррекции агрессивного поведения младших школьников может использовать различные методы, техники, упражнения и средства, направленные на разные компоненты агрессивного поведения. Необходимо рационально и грамотно подходить к выбору средств коррекции поведенческих нарушений младших школьников.

В России и за рубежом возрастает интерес к применению сказкотерапии в коррекционной деятельности практических психологов. Большинство специалистов системы образования, будь то учителя или педагоги-психологи стараются использовать в своей работе метафорический язык сказки. Как показывают исследования Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Вачкова сказкотерапия выступает одним из наиболее практичных средств по снижению агрессивности в поведении младших школьников [6].

Несмотря на достаточное количество исследований в области агрессивного поведения младших школьников, проблема его коррекции с использованием метода сказкотерапии остается недостаточно изученной.

Коррекционная работа в образовательной организации это сложный многоуровневый вид работы для педагога-психолога, так как коррекционная направленность характерна для всей учебно-воспитательной работы, которая проводится с проблемными учащимися, которую организуют с учетом нарушений и индивидуальных особенностей каждого учащегося [7].

Применение педагогами-психологами сказкотерапии дает возможность помочь учащемуся справиться со своими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие устранить имеющиеся у него нарушения поведения, преодолеть дезадаптацию, способствовать интеллектуальному развитию.

Для педагога-психолога привлекательность сказкотерапии в коррекционной работе заключается в том, что данное средство коррекции универсально для различных психологических проблем на уровне ценностей.

Сказкотерапия выступает гибкой формой психотерапевтической и коррекционной работы. Данный метод предоставляет возможность пережить, проиграть, осознать какую-либо проблемную ситуацию удобным для учащегося способом, корректно выразить переживания и негативные эмоции [12]. Сказкотерапия позволяет учащемуся без труда погрузиться в воображаемый мир, активно в нём действовать и творчески преобразовать, что влияет на планомерное и щадящее для психики коррекционное воздействие. Восприятие сказок имеет значение в коррекции агрессивного поведения, так как через данный процесс происходит психическое развитие ребенка, становление личности учащегося, раскрытие его творческого потенциала [13].

Эффективность сказкотерапии в коррекционной деятельности определяется рядом положений:

— посредством работы со сказками происходит процесс налаживания контакта между учащимся и педагогом-психологом, снимается сопротивление учащегося и, настраивая его на размышления, формируется благоприятное взаимодействие с группой, налаживаются коммуникативные связи;

- сказкотерапия позволяет научиться проще воспринимать неоднозначные, сложные жизненные ситуации и находить их решение;
- сказкотерапия посредством использования различных приёмов и форм работы настраивает на позитивное отношение к коррекционному процессу и разрешению проблемы;
- благодаря мудрости народа, заложенной в сказках можно увидеть вариант решения какой-либо трудности [11].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева предложила систему, так называемой, «сказкотерапевтической психокоррекции». Суть данной системы заключается в процессе знакомства с сильными личностными характеристиками учащегося, расширение его поля сознания и развитие навыков поведения, поиске пути решения трудных ситуаций, принятие личности учащегося и взаимодействие «на равных» посредством сказок [11].

Результатом коррекционной работы с использованием сказкотерапии будет являться удовлетворение естественных психологических потребностей младших школьников, посредством чего младшие школьники приобретают:

1. Автономность, выраженную в стремлении проявить свое личное мнение, позицию или взгляды.
2. Активность, которая предполагает способность владеть инициативой общения, стимулирует коммуникативность, управление процессом общения, побуждает эмоциональный отклик на состояние партнера.
3. Социальную компетентность.
4. Мотивацию, включающую отношение к окружающим, проявление эмпатии.
5. Когнитивность, которая связана с познанием окружающих, способностью воспринимать потребности, настроение, эмоции окружающих;
6. Поведенческие изменения, позволяющие выбирать адекватные проявления поведения при общении и взаимодействии с другими людьми [2].

Таким образом, в коррекционной деятельности сказкотерапия эффективна тем, что:

- даёт возможность успешно установить контакт между педагогом-психологом, сверстниками и учащимся;
- в сказках предложено решение какой-либо проблемной ситуации;
- сказки несут свободу выражения и слова, без боязни осуждения;
- благодаря мягкому психокоррекционному воздействию на уровень бессознательного эффективно протекает процесс работы, незаметно для самого ученика происходит процесс трансформации личности;
- сказки оказывают влияние на поведение учащегося, эмоциональную сферу и общение его с окружающими.

Младшим школьникам, имеющим агрессивное поведение, при всей индивидуальности присущи общие характеристики. К ним относятся: примитивные ценностные ориентации, ограниченность увлечений, узкие и неустойчивые интересы. Они озлоблены, эмоционально грубы, нестабильны в самооценке, эгоцентричны, упрямы, проявляют неадекватные реакции в трудных ситуациях, преобладают защитные механизмы [10]. Все это влияет на нарушение ими общественных норм, нарушение самооценки и межличностного общения, эмоциональных проявлений.

В процессе сказкотерапии при восприятии сказок и изучении их нравственного урока формируется личность младшего школьника. В процессе восприятия сказок работу выполняет левое полушарие мозга, извлекающее из сюжета логический смысл, правое полушарие ответственно за воображение, мечтания, фантазии связанные со сказкой. На сознательном уровне младший школьник может не принять сказку, однако эффект присутствует на уровне бессознательном.

Эффективность сказкотерапии в психокоррекции заключается в:

- отсутствие в текстах сказок прямых нравовучений и указаний, события сказок логичны и естественно происходят одно из другого, тем самым учащийся усваивает причинно-следственную связь норм, существующих в окружающем мире, у него формируются социальные навыки поведения;
- идентификация учащегося с жизненным опытом поколений, заложенном в сказке, столкновение с проблемной ситуацией и поиск выхода из нее героем сказки развивает самосознание младшего школьника и его эмоциональную регуляцию;
- возможности самостоятельного собирания сюжета сказки;
- непосредственности и визуальной простоте средства, благодаря чему легче наладить контакт с младшим школьником, передать информацию о чем-либо, развить позитивное межличностное общение.

Работа со сказками в сказкотерапевтической работе по коррекции агрессивного поведения позволяет:

1. Использовать сказки как метафоры. Метафорический смысл сказки побуждает у учащегося свободные ассоциации, касающиеся его жизнедеятельности, эти метафоры обсуждаются в ходе сказкотерапевтического занятия, что приводит к самоанализу и перестройке внутренних характеристик личности и поведения, способствует формированию позитивного межличностного общения.
2. Рисовать по мотивам сказки. Свободные ассоциации проявятся в творчестве и могут быть проанализированы.
3. Обсудить поведение и мотивы поступков героев. Служит средством обсуждения общественных норм и ценностей в поведении учащегося.
4. Проигрывать эпизоды сказок. Позволяет младшему школьнику прочувствовать эмоциональные ситуации, проиграть эмоции, освободиться от эмоционального напряжения и развивает регуляцию эмоций.
5. Проводить творческую работу по мотивам сказок (написание, переписывание), в ходе которого происходит замещение неэффективной модели поведения.

Под коррекцией агрессивного поведения младших школьников средствами сказкотерапии понимается «замещение» неэффективной модели поведения, на благоприятную и продуктивную, обучение учащегося нормам, существующим в окружающем мире, контролю эмоциональных проявлений [11]. Для эффективности психотерапевтического и психокоррекционного воздействия сюжет сказки, используемый в процессе сказкотерапии, должен быть в чем-либо аналогичен проблеме младшего школьника, но не иметь с ней полноценного сходства [15].

Младший школьник свободно погружается в воображаемый мир сказки, активно в нем действуя и творчески преобразуя. Главное достоинство сказкотерапии в коррекции агрессивного поведения младших школьников заключается в том, что учащийся данной возрастной категории легко идентифицирует себя с героем сказки, принимает на себя данную роль.

При использовании приёма слушания сказки у учащегося возникает внутренний конфликт, он идентифицирует себя с главным героем и рассматривает свои действия «со стороны». Как правило, учащихся агрессоров окружающие сверстники отвергают, не взаимодействуют с ними, поэтому младшие школьники с агрессивным поведением без особого труда сравнивают себя с героем сказки. По ходу развития сюжета учащийся будет встречаться с разными героями, которые наполнены положительной характеристикой. Главный герой сказки нарушает общественные нормы такие как: благодарить за доброе дело, вежливо общаться, попросить при расставании. В сказкотерапии при развитии социальных навыков поведения младших школьников с агрессивным поведением так же используются народные сказки. В народных сказках содержится жизненный опыт многих поколений, поэтому положительный образ героя в данных сказках демонстрирует нравственные ценности и благоприятное социальное поведение. В народных сказках существуют разные типы героев, отражающие нравственный идеал:

- герой-ребенок, сражающийся со злом, учит, что с детства нужно быть воспитанным и соблюдать социальные правила;

- средневековый героический тип демонстрирует возможности защиты своего пространства благоприятным способом;

- созидательный, которому противопоставляется антигерой, демонстрирует обустройство жизни, восхваляет труд и ценность творчества.

При коррекции агрессивного поведения младших школьников важно способствовать развитию позитивных межличностных отношений с окружающими людьми. Метафора в сказках посредством присущих ей свойств выступает как средство построения взаимопонимания между учащимся и окружающим миром, что способствует формированию позитивных межличностных отношений.

При использовании приёмов анализа сказок, рассказа, проигрывания развиваются позитивные межличностные отношения, которые выражаются в умении слушать и сопереживать, использовать в речи грамотные и положительно окрашенные обороты. При применении данных приёмов сказкотерапии педагог-психолог обращает внимание на интонацию при рассказе, оговорки. Когда происходит слушание, обращается внимание на концентрацию, умению не перебивать, благоприятно реагировать на фразы окружающих людей.

При проигрывании сказок большое внимание уделяется общению и взаимодействию учащихся внутри сценки, телесные движения, вхождение в заданную роль и ее принятие, таким образом, развивается творческая сторона личности и формируются позитивные межличностные отношения.

На сказкотерапевтическом занятии личность учащегося принимается такой, какая она есть, и поведение его не оценивается по категориям: «хорошо» или «плохо», что так же способствует формированию самооценки младшего школьника. В процессе идентификации собственной личности с героем произведения, обсуждения метафорического смысла сказочного сюжета и выполнения заданий по сказкам, учащийся самостоятельно сможет оценить собственное поведение [8].

При проявлении агрессии учащиеся выражают негативные эмоции в неадекватной форме, которые способны нанести деструктивное влияние на окружающих. С помощью сказкотерапии можно сформировать осознание эмоций и эмоциональную регуляцию младшего школьника в различных жизненных обстоятельствах. Выделяют следующие коррекционные функции сказкотерапии в эмоциональной сфере:

- психологическая подготовка к трудным эмоциональным переживаниям, через слушание и «прохождение» трудностей сказочного сюжета совместно с героем, анализ сказок;

- символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов, через проигрывание сказочного сюжета;

- осознание и принятие в символической форме своей эмоциональной активности, через переписывание и рассказывание сказок [15].

В формировании эмоциональной регуляции средствами сказкотерапии имеет значение то, что сюжет используемых в терапии сказок вызывает у младших школьников эмоциональный резонанс, обращаясь к бессознательному, побуждает скрытые эмоции и чувства. После рассказа или прочтения сказки, благодаря побуждению эмоционального резонанса, учащийся может выражать эмоции неконтролируемо. При обсуждении происходит осознание эмоций и принятие их, уточняются причины их возникновения, осознаются сюжетные линии сказки, побудившие данные эмоции. В процессе проигрывания подобные эмоции могут не возникнуть, или проявиться менее импульсивно. При аналогичной ситуации они будут более осознанны и контролируемы.

Выводы. При использовании любого приёма сказкотерапии (анализ, слушание, рассказ, переписывание, проигрывание, сочинение) младшему школьнику, имеющему агрессивное поведение важно его контролировать. Сам сказкотерапевтический процесс может выступать средством формирования эмоциональной регуляции и умения управлять собственными эмоциями, в связи с оценкой учащимся самого себя, собственного поведения, поступков, чувств и эмоций.

Таким образом, сказкотерапия позволяет проводить коррекцию агрессивного поведения младших школьников, поскольку:

- формирует социальные навыки поведения, посредством усвоения общественных норм, за счет идентификации личности учащегося с героем сказки;

- способствует формированию позитивных межличностных отношений, за счет метафорического смысла сказки;

- побуждает развитие самооценки младшего школьника, посредством без оценочного отношения педагога-психолога, что способствует реализации коррекционного процесса и изменению поведения, формированию эмоциональной регуляции.

Законодательные и нормативные акты и документы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06. 10. 2009 г. №373) [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. — 2012. — 31 декабря. — № 53 (ч. 1). — Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения 19.11.2018).

Литература:

2. Акимова, М.К., Козлова В.Т. Психосоциологические особенности индивидуальности школьников [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. — М.: Юрайт, 2018. — 192 с.
3. Афанасьев, А.Н. Русские народные сказки в 2 томах [Текст] / А.Н. Афанасьев. — М.: Книговек, 2017. — 604 с.
4. Бандура, А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс. — М.: Апрель ПРЕСС, 2000. — 508 с.
5. Бэрн, Р., Ричардсон, Д. Агрессия [Текст] / под ред. Е. Строгановой — СПб.: Питер, 2014. — 416 с.
6. Вачков, И.В. Введение в сказкотерапию [Текст] / И.В. Вачков. — М.: Генезис, 2015. — 228 с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. — М.: ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС, 1999. — 536 с.
8. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: АСТ, 2015. — 40 с.
9. Дементий, Л.И., Купченко, В.Е. Агрессия: понятие, подходы, диагностика. Учебно-методическое пособие [Текст] / Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. — Омск.: Омск госуниверситет, 2012. — 40 с.
10. Долгова, А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста [Текст] / А.Г. Долгова. — М.: Генезис, 2013. — 216 с.
11. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — М.: Речь, 2018. — 320 с.
12. Кузьмин, Д.А. Сказкотерапия как метод культурно-психологического воздействия на личность: история и эволюция [Текст] / Д.А. Кузьмин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2015. — №5 — С. 161-164
13. Кулагина, И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие [Текст] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. — М.: Академический проект, 2018. — 420 с.
14. Лоренц, К. Агрессия [Текст] / К. Лоренц. — М.: Римис, 2015. — 322 с.
15. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2013. — 400 с.

Педагогика

УДК 378.1

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель 100 кафедры
общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского
Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель 100 кафедры
общевоенных дисциплин Пашков Геннадий Николаевич**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского
Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние цифровизации на современное российское образование. Определены положительные и отрицательные стороны данной образовательной сферы. Проанализированы мнения россиян о воздействии «цифры» на интеллектуальные способности подрастающего поколения.

Ключевые слова: цифровизация, образовательная сфера, образовательные проекты, цифровые технологии.

Annotation. The article discusses the impact of digitalization on modern Russian education. Positive and negative sides of this educational sphere are defined. The opinions of Russians about the impact of "figures" on the intellectual abilities of the younger generation are analyzed.

Keywords: digitalization, educational sphere, educational projects, digital technologies.

Введение. В современных условиях реализуемой образовательной среды происходит процесс глубокой трансформации российского образования. Эти изменения обусловлены запросами прогностики таких масштабных проектов, как: «Образование 2030», «Образование 2035». По результатам реализации этих проектов должны быть вытеснены или, точнее сказать, полностью ликвидированы те традиционные модели образовательной системы, которые активно использовались до настоящего времени. Предполагается в качестве мощной и перспективной альтернативы замена их на технологии «цифрового образования». Масштабно эти проблемы обсуждались при анализе плюсов и минусов национального проекта «Образование», утверждённого в сентябре 2018 г., на который сегодня направлено пристальное внимание ученых, общественности, педагогов, психологов, социологов, а также всех тех, кому сегодня не безразлична судьба российского образования.

Актуальность и значимость процесса цифровизации профессионального образования и обучения вызвана глобальными процессами перехода к цифровой экономике и цифровому обществу.

Проблема всеобщей цифровизации образования рассматривается сегодня в качестве общеизвестной дилеммы узника: с одной стороны, необходимость ухода от устаревших технологий очевидна, и замена их инновационными, скоростными, мобильными, полифункциональными цифровыми технологиями также важна и необходима, но, с другой стороны, к каким последствиям приведут пробы и ошибки тотальной трансформации образования, не знает никто. Можно попробовать заглянуть в будущее и построить некую прогностическую модель. И тогда можно заметить, что только на первый взгляд цифровизация образования безобидна, прогрессивна, а также кажется перспективной и полезной для образования. Но существует и

оборотная сторона медали. Проблемы цифровизации образования очевидны. В первую очередь - это утрата умственных способностей, снижение социальных навыков и появление онкологических заболеваний [1].

Изложение основного материала статьи. Цифровое образование - широкое понятие. Ярким примером являются технологии LMS, позволяющие не только внедрять в жизнь сложные процессы смешанного обучения, но и использовать новые технологии, в которых соединяются дополненная и виртуальная реальность, открываются возможности анализа больших данных (Big Data) и т.д. Обратимся к справочному материалу. LMS (Learning Management System, термин, пришедший из английского языка, дословно обозначающий «систему управления обучением»). То есть это непосредственно хранилище учебных материалов: видеоуроков, лекций, презентаций, книг и курсов, доступ к которым можно получить с любого устройства в любой точке мира.

Аббревиатура LMS складывается из трех слов: «learning» – обучать; (с помощью LMS может быть создана и оптимизирована такая единая база электронных курсов и учебных материалов, которая будет релевантна даже самым смелым целям обучающегося. Такая база – настоящий клад знаний по вашей теме. Благодаря ей вы сохраняете и наращиваете внутреннюю экспертизу компании); «management» – управление (обучением управляет администратор. Он назначает пользователям курсы и тесты, проверяет домашнее задание); и «system» – электронная система (LMS вместо вас проверяет тесты и фиксирует, сколько времени учился каждый пользователь). Данные система формирует в виде сводного отчета, чтобы вам было проще оценить уровень подготовки сотрудников.

Системы управления знаниями чаще используют коммерческие компании, чтобы обучать тысячи сотрудников по всему миру. Это дает несколько преимуществ: во-первых, сокращение затрат на обучение: оплата перелетов, гостиниц для тренеров и так далее; во-вторых, помощь в поддержании на одном уровне осведомленности сотрудников как центрального офиса, так и филиалов; в-третьих, увеличение скорости обучения при появлении новой линейки продуктов или открытии нового подразделения. Ведь доступ к онлайн-курсам сотрудники могут получить в любое время, а управлять системой может один человек из любой точки мира. Нужен лишь выход в интернет. В общем среднем образовании онлайн-обучение фактически не используется, в дополнительном школьном образовании доля онлайн-обучения - 2,7%. По прогнозам экспертов, к 2021 году доли увеличатся до 1,5% и 6,8% в общем и дополнительном школьном образовании соответственно [2].

В 2018 году состоялся Петербургский международный образовательный форум, на котором профессор РГПУ Инна Романенко выступила с докладом на тему: «Современное образовательное пространство и постматериальные ценности», в котором она рассказала о тех типологических чертах и поведенческих реакциях, которые формируются у молодежи в современном информационном обществе. Среди них автор назвала слабую привязанность к социальному окружению, коллективу и системе базовых ценностей, отсутствие долгосрочных планов, перспективных целей, а также инфантильность в социальном интеллекте, т.е. позднюю социализацию [3].

Безусловно, цифровизация образования заключается в оснащении образовательных учреждений качественным программным обеспечением. К такому программному обеспечению можно отнести различные информационные системы, которые позволяют получать доступ к образовательным ресурсам, результатам современных научных исследований и разработок, электронным научным библиотекам на различных языках мира.

В качестве бесспорных плюсов цифровой системы образования сегодня можно назвать, в первую очередь, такой феномен как приучение к самостоятельности. Дело в том, что будущая система подразумевает самостоятельную работу, подросток поймет, что он сам должен стремиться к знаниям.

Во-вторых, это весьма актуализированное сегодня отсутствие бумажной волокиты. Цифровое образование избавляет человека от горы бумаг и книг. А электронные носители в состоянии вместить все необходимые учебники и пособия, а планшет вполне может заменить рабочие тетради.

В-третьих, это, конечно же, такой немаловажный аргумент, как экономия. Так как цифровизация избавляет от бумажных версий, родителям не придется тратить деньги на тетради, учебники, ручки и прочие вспомогательные канцелярские товары. В-четвертых, цифровизация образования заставит педагогов «лениться», в хорошем смысле этого слова. Т.е. будет максимально упрощена их работа. В цифровой системе образования профессиональная деятельность педагога будет сводиться лишь к оказанию помощи и поверхностному консалтингу алгоритма учебных действий обучающегося. Педагог будет задавать тот вектор обучающего процесса, по которому движется в своем развитии его ученики. И обращаться к педагогу обучающиеся будут лишь в спорных критичных ситуациях. Наконец, в – пятых, цифровое образование-это, безусловно, прорыв, шаг в будущее, т.к. сегодня наука развивается настолько стремительно, что именно информационные и высокоскоростные ресурсы жизненно необходимы.

Минусы цифровой системы образования:

1. Риск отрицательного результата. Эти изменения будут кардинальными. Нет возможности точно сказать: будет ли такое новшество положительным. Данная система применится впервые, поэтому сравнить с чем-то подобным не получится.

2. Отсутствие творчества. Ученые доказали, что цветное оформление помогает человеку лучше запомнить информацию. Однако информационные технологии исключают возможность проявить себя. Ребенок быстро привыкнет к скучному повествованию. Детское творчество заметно пострадает.

3. Снижение умственной активности. Это явление можно наблюдать уже сейчас. Человеку нет нужды размышлять о чем-то, достаточно иметь доступ в Интернет, чтобы узнать необходимые сведения. Это приводит к ослаблению мыслительных способностей.

4. Плохая социализация. Когда ученик впервые приходит в школу, есть лишь малая вероятность, что там он встретит знакомого. Ребенок тут же попадает в другой социум, где никого не знает. Информационная система значительно снижает уровень социализации человека. Это повлияет на дальнейшее развитие личности.

5. Проблемы с физическим развитием. Зрение и мелкая моторика изменятся в первую очередь. Длительное пребывание за экранами приводит к глазной усталости. Со временем, появятся: сухость; покраснение; раздражение; ухудшение зрения. В следующих поколениях уже вряд ли найдется человек с хорошим зрением. Однако, возможно, в будущем технологии станут более безопасными для детского

развития. Работа с клавиатурой и планшетом приведет к изменению физиологии пальцев. Могут поменяться строение костей, суставов и мышц.

6. Абсолютный контроль. Это относится к школьникам, педагогам и родителям. На каждого человека заводится личное дело, собирается подробная информация о семье. Это приведет к тотальному контролю общества. Если рассуждать на более низком уровне: ребенок не сможет ничего скрыть от взрослых. Раньше можно было спрятать дневник, исправить оценку, умолчать о замечании. В будущем такой возможности не будет, что плохо для детей.

7. Функция педагогов. После цифровизации понятие учителя будет полностью изменено. Профессионалов заменят роботы и виртуальные системы. Люди лишатся работы [4].

Оценить все плюсы и минусы такой системы, ее последствия будет возможно спустя десятилетия. Когда придет время, поменяется вся структура образования. Хорошо это или плохо — решится спустя время.

По данным РИА Новости, к концу 2019 года российские школы будут подключены к высокоскоростному интернету в рамках национального проекта "Образование", что безусловно является огромным плюсом к достижению постепенной, полной цифровизации в образовательной сфере [5].

По плану, к декабрю 2020 г. планируется внедрить «цифровые учебно-методические комплексы». Эти комплексы должны «частично или полностью» заменить традиционные бумажные учебники. У учеников будут «сертифицированные в установленном порядке устройства персонального доступа», дети смогут дистанционно участвовать в уроке при нетяжелом заболевании. Проект направлен на создание индивидуальных траекторий обучения, и по итогам окончания школы выпускники должны использовать для поступления в средние и высшие учебные заведения цифровые образовательные портфолио [6].

Безусловно цифровизация глобально может менять наш современный мир. Но только в положительную или отрицательную сторону, зависит от нас. Для того, чтобы детально ознакомиться с результатами влияния цифровизации на образование, хотелось бы продемонстрировать ряд исследований, проведенными Российскими Научными Центрами.

Опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России [7].

Одним из первых представленных исследований, проведенным Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), было выяснено: «Как россияне оценивают состояние российской системы образования в эпоху цифровизации и сегодня и 25 лет назад?».

Как показали результаты данного социологического опроса, только 20% респондентов сегодня оценивают состояние системы образования как «плохое» или «очень плохое» - эта доля ниже показателя 27-летней давности (27%), тогда как 33% считают его «хорошим» или «отличным» (против 8% в 1992 г.). Однако, наиболее распространенным (как в советские годы, так и в наше время) является то мнение, что образование у нас посредственное (41% в 2017 г. и 46% в 1992 г.).

Данный опрос показывает, насколько цифровизация негативно влияет на современную образовательную сферу, так как, все же, большинство опрошенных считают состояние системы образования посредственным.

Если говорить о всемирно известной паутине, то почти вся молодежь пользуется Интернетом, ищет там всю необходимую информацию, читает книги, смотрит фильмы и т.д., но все забыли про библиотеки. Ведь раньше многие ходили в читальные залы и изучали литературу без помощи интернета.

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные опроса о том, что популярность печатной литературы снижается, тогда как электронные форматы, напротив, используются все чаще.

Респондентам был задан вопрос: «Когда в последний раз Вы посещали библиотеку?». В библиотеках бывали несколько лет назад (63%) — более двух лет назад. Один-два года с момента визита прошло у 9%, около года — у 5%. Еще 2% ходили в книгохранилища в последние полгода, 10% - не более двух-трех месяцев назад (среди 18-24-летних — 20%, среди обучающихся в ВУЗах — 15%).

Из данного опроса, следует сделать вывод о том, что молодежь все больше и больше пользуется Интернетом, а не библиотеками для поиска информации, например, приходя в библиотеки студенты изучали учебный материал, знакомились с научной литературой — все прочитанное откладывалось у них в голове, а заходя в Интернет много умственных способностей для нахождения той или иной информации не потребуется, что в свою очередь ведет к деградации современного поколения, кроме того цифровизация оказывает все больше воздействие на человека.

Третий вопрос для респондентов звучал так: «Ухудшилось ли качество подготовки и знаний учащихся?»

Некоторые убеждения о проведении ЕГЭ оказались наиболее устойчивыми и распространенными среди россиян. Так, 77% считают, что учащихся натаскивают только на прохождение тестов, в связи с этим ухудшается качество знаний. В том, что государственный экзамен не учитывает индивидуальные особенности школьников уверены 77%. А 71% думают, что проверка знаний после введения ЕГЭ стала формальной.

На основе данного вопроса, хотелось бы отметить роль цифровизации при внедрении ЕГЭ. Данный вид экзамена в последние годы значительно повлиял на школьников учебных учреждений, так как при сдаче ЕГЭ многие недовольны необъективностью экзамена, также сдача государственного экзамена — это большой стресс для учеников и их родителей.

Из этого следует еще один опрос, представленный молодежи: «Как, повлияло введение ЕГЭ как единственной формы выпускных экзаменов в школе и основной формы вступительных экзаменов в ВУЗы на следующие аспекты в образовании?».

Из данных, полученных в ходе опроса следует вывод о том, что общий уровень школьной подготовки снизился, считают 51% опрошенных респондентов, объективность оценки знаний также снизилась, считают 54% опрошенных, и охват оцениваемых знаний в учебных учреждениях понизился на 49%, соответственно. Если же говорить об уровне нагрузки на школьников, то он весьма велик, - считают 69 % респондентов. Также следует выделить тот факт, что доступность высшего образования, по мнению опрошенных 32%, осталась неизменной, и коррупция при поступлении в ВУЗы не осталась без изменений тоже по мнению 34% респондентов.

И последний вопрос для опрошенных звучал так: «Современные школьные учителя учат детей лучше, хуже или так же, как Вас учили Ваши школьные учителя?».

По мнению 53% респондентов, современные учителя учат хуже, чем в свое время их учили их преподаватели. Из этого следует отметить, что цифровизация не обошла мимо и современное поколение учителей, которые также оказались под влиянием цифровой трансформации.

Выводы. Таким образом, подводя итог, можно сказать, что в случае полной цифровизации в образовании и реализации таких форсайт-проектов как «Образование 2030», «Образование 2035» современная система образования может столкнуться с серьезными проблемами. Может получить масштабное распространение функциональная безграмотность людей. Сама сущностная характеристика образовательных траекторий обусловит подготовку подрастающего поколения к решению очень узкого спектра задач, что не даст возможности для получения представления о полной картине мира и формировании научного мировоззрения. Последствия масштабной цифровизации образования могут также привести к утрате творческого поиска, эвристики. Без возможности открытой дискуссии, столь ценной в диаде «учитель-ученик» молодое поколение уже не сможет на высоком уровне креативности усваивать сложные знания, а сам процесс образования будет сводиться просто к узкому набору компетенций, нужных для будущей профессиональной деятельности. Понятие «специалист широкого профиля» уйдет навсегда. Что будет со здоровьем людей столько времени проводящих за планшетом и ПК просто страшно представить.

Литература:

1. Введение в «Цифровую» экономику / А.В. Кешелава, В.Г. Буданов, В. Ю. Румянцев [и др.]; под общ. ред. А.В. Кешелава; гл. «цифр.» конс. И.А. Зимненко. — ВНИИ Геосистем, 2017. — 28 с.
2. Правда и ложь о цифровом образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/75140>
3. Цифровизация российской школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rvs.su/statia/cifrovizaciya-rossiyskoy-shkoly>
4. Цифровизация образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://plusminusi.ru/cifrovizaciya-obrazovaniya-osnovnye-plyusy-i-minusy/>
5. Образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ria.ru/20190821/1557747152.html>
6. Цифровизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/20/06/2018/5af1a9f69a79478564b01d91>
7. ВЦИОМ о системе образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://wciom.ru/>

Педагогика

УДК 372.882

кандидат педагогических наук, доцент Полькина Светлана Николаевна

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

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА РОДНОГО КРАЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Изучение регионального краеведческого материала способствует совершенствованию литературных умений, воспитанию личностных качеств школьника: ценностно-смысловых ориентаций, культуры межличностных отношений, гражданского, духовно-нравственного становления. В статье представлено содержание рабочей программы внеурочной деятельности, раскрыта методика изучения произведений устного народного творчества во внеурочной деятельности. Особое внимание уделено выявлению педагогического потенциала фольклора.

Ключевые слова: устное народное творчество, внеурочная деятельность, литературное краеведение, рабочая программа, методика.

Annotation. Studying of regional local history material promotes improvement of literary abilities, education of personal qualities of the school student: valuable and semantic orientations, culture of the interpersonal relations, civil, spiritual and moral formation. The contents of the working program of extracurricular activities are presented in article, the technique of studying of works of folklore in extracurricular activities is opened. Special attention is paid to identification of pedagogical potential of folklore.

Keywords: folklore, extracurricular activities, literary study of local lore, working program, technique.

Введение. Изучение регионального краеведческого материала способствует совершенствованию литературных умений школьников, освоению общих закономерностей развития литературного процесса, решению воспитательных задач.

В образовательной практике возможно использование разных путей привлечения материалов литературного краеведения: на уроках литературы, на уроках внеклассного чтения, во внеурочной деятельности.

Следует отметить, что внеурочная деятельность позволяет наиболее эффективно достигать планируемые результаты за счет «расширения информационной, предметной, культурной среды, в которой происходит образовательная деятельность», учета «индивидуальных особенностей и потребностей ребенка, запросов семьи, культурных традиций, национальных и этнокультурных особенностей региона» [6]. Особенно значим потенциал внеурочной деятельности в становлении личности школьника, в достижении обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах личностных и метапредметных результатов освоения образовательной программы [10].

Специфика организации, содержание внеурочной деятельности раскрыты в трудах Д.В. Григорьева, И.Д. Демаковой, В.А. Караковского, А.В. Кислякова, В.О. Кутьева, М.И. Рожкова, П.В. Степанова, Е.В. Титовой, В.Д. Шадрикова и др.

В современных исследованиях [1, 2, 3, 4, 5, 9] представлены возможности внеурочной деятельности в воспитании личностных качеств школьника: ценностно-смысловых ориентаций, культуры межличностных отношений, гражданского, духовно-нравственного становления.

Педагогический потенциал фольклора исследовался в трудах Т.И. Баклановой, Г.С. Виноградова, О.И. Капицы, А.С. Каргина, М.Ю. Новицкой, В.А. Сухомлинского, А.П. Усова, К.Д. Ушинского, В.М. Щурова и др.

Методика изучения краеведческого материала на уроках литературы и во внеурочной деятельности представлена в работах А.Б. Богоявленского, М.Г. Качурина, А.И. Княжицкого, В.Г. Маранцмана, А.Г. Прокофьевой, Я.А. Ротковича, А.В. Рыжевой, Л.А. Соловьева, Ю.С. Широковского, М.Д. Янко и др.

Несмотря на наличие большого количества научных исследований и практических разработок в области методики использования краеведческого материала в процессе изучения литературы в школе, изучение произведений устного народного творчества родного края во внеурочной деятельности не получило в полной мере научно-методического обеспечения.

Данное обстоятельство обуславливает актуальность выполненной нами работы.

Изложение основного материала статьи. Нами была разработана программа внеурочной деятельности «Фольклор родного края». В нее вошли былины, предания, сказки, пословицы, поговорки, загадки, частушки Оренбургского края. В связи с тем, что в Оренбуржье проживают представители разных этнических групп и национальностей, в содержание программы включены как общерусские фольклорные произведения, так и фольклор казаков и тюркских народов.

Так, в программу вошли следующие произведения: былины «Илья Муромец с Добрыней на Соколе-корабле», «Как на том дубу», «Добрыня и Маринка»; предания «Как генерал Кар от Пугачева удирал», «О Пугачеве», «Гора-верблюд», сказки «Дочь и падчерица», «Емеля и конь», «Дочь Алекшина», «Волк – жених», «Уха», «Находчивость скряги»; малые жанры фольклора (пословицы, загадки, частушки).

Освоение содержания программы осуществляется в ходе занятий, на которых изучение произведений устного народного творчества Оренбуржья сопровождается сопоставлением с аналогичными фольклорными жанрами, включенными в рабочую программу по литературе. Подробно методика изучения фольклорных произведений на основе установления связей между отдельными видами народно-поэтических произведений представлена в нашем диссертационном исследовании [7].

В рамках реализации курса «Фольклор родного края» сопоставляются и идейное содержание, и художественная форма произведений. Это позволяет, с одной стороны, определить общие признаки фольклорных жанров, нравственно-этические проблемы, отраженные в произведениях устного народного творчества любого народа, с другой – выявить специфические черты регионального фольклора, лучше узнать традиции, нравственные ценности народа-творца.

Для повышения эффективности работы изучение произведений устного народного творчества родного края следует сопровождать историко-литературным комментарием. Так, в начале работы над былинами уральских казаков целесообразно сообщить, что жизнь этих вольнолюбивых и независимых людей была трудна и беспокойна. Им приходилось вести упорную борьбу, защищая освоенный ими край от кочевых племен, от посягательств на их свободу русского правительства. Условия военной жизни и напряженного труда не способствовали неторопливому повествованию, известному в фольклорной традиции. Казаки применяли хоровое исполнение былин, что не располагало к длительному песнопению, развернутому раскрытию событий. Чаще всего казаки разрабатывали один эпизод из жизни богатыря.

Популярным былинным героем у уральских казаков стал Добрыня, который, покинув родной дом, семью, оставив крестьянский труд, должен был защищать отечество.

Своеобразие былин родного края школьники осваивают в ходе чтения и анализа былины «Как по славному по городу по Киеву...». В данной былине рассказывается об одном подвиге Добрыни: он погубил насмеявшегося над ним сизого голубя, оказавшегося Чародеем. При анализе былины следует выделить не только ее региональное своеобразие (краткость, разработка только одного события, исполнение хором), но и определить традиционные признаки народного эпоса. Поэтому важно обратиться к характеристике былинного героя, отметить такие его характерные черты, как чувство собственного достоинства, воинскую удаль и смекалку. Сходство прочитанной былины с изученными школьниками на уроках литературы подчеркивают основные художественные особенности былины (постоянные эпитеты, повторы, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, зачин, концовка и др.).

Отметим, что особенно важным при анализе былин является выявление выработанных веками нравственных ценностей народа: идеи защиты отечества, трудолюбия, духовной и физической силы и др.

В рамках внеурочной деятельности школьникам предоставляется возможность познакомиться с таким жанром устного народного творчества, как предание. В Оренбуржье записано большое количество общерусских, казачьих преданий и преданий тюркских народов. Для чтения и осмысления были предложены три предания: «Как генерал Кар от Пугачева удирал» (общерусское), «О Пугачеве» (уральских казаков), «Гора-верблюд» (киргизское).

В ходе работы над названными произведениями разных народов и этнических групп выясняются отличия и сходство их между собой и с известными фольклорными жанрами.

В преданиях о Пугачеве отражены реальные события, связанные со сражением народного войска под предводительством самозванца. В памяти народной Пугачев запечатлен как умный, отважный человек, умело ведущий боевые действия. Таким он и представлен в преданиях, отразивших отношение народа к герою как своему защитнику. Образ Пугачева в преданиях во многом схож с былинными героями, совершавшими воинские подвиги. Для рассказчика преданий было важно описать происходившие события, поэтому повествование отличается краткостью и простотой речевого оформления. Герои зачастую говорят на «грубом» языке: «башку оторву», «киргизню и башкирню», «струхнул», «смазал пятки и драла», «отколошматим» и т.д.

В предании киргизского народа «Гора-верблюд» содержится описание вымышленных событий, связанных с происхождением возвышенности на востоке Оренбургской области, по внешнему виду напоминающей верблюда, что сближает произведение с известными легендами. В отличие от преданий о Пугачеве повествование ведется неторопливо, возвышенно. Очевиден нравственный пафос произведения: осуждение корыстолюбия, жадности и невежества. Национальный колорит предания проявляется в изображении быта, обычаев народа, в используемой лексике: лучезарный хан, джигиты, аргамак, Урал-тау, Мурум Карамыш, Ак-Фаршит и др.

Освоение сказок, включенных в содержание программы, предполагает исследование сюжета (обнаружение похожих мотивов и их интерпретаций с учетом специфики региона или национальности),

нравственно-этической проблематики (посредством анализа системы образов сказок), этнографической лексики (сравнительно-сопоставительная работа с художественным материалом, характеризующим язык, обычаи, нравы, традиции народа).

Русскую сказку «Дочь и падчерица» можно анализировать в сопоставлении со сказками «Василиса Прекрасная», «Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», в которых действуют сходные герои: добрая, работающая, пригожая падчерица, злая мачеха и ее ленивая и грубая дочь или несколько дочерей. Интерес представляет Лизун – сказочный персонаж, ранее не встречавшийся в изучавшихся сказках. Это представитель нереального, иного мира: он «является», летает, боится дневного света («Петухи запели, и Лизун кубарем свалился с печки»), обладает чудодейственной силой («пыхнул огнем»). В целом сюжет развивается традиционно: за покорность и послушание падчерица одарена, а родная дочь за грубость наказана.

Выявить традиционные черты волшебной сказки и региональную специфику сказки уральских казаков «Емеля и конь» помогают задания, направленные на выяснение последовательности событий, происходящих в сказке, составление характеристики главного героя. Следует обратить внимание на ситуацию «злая мачеха – добрый пасынок», которая не встречалась в других сказках, но по содержанию аналогична традиционной сказочной ситуации «злая мачеха – добрая падчерица».

В целом, в местных и общерусских сказках много общего. Отличия немногочисленны: нетрадиционная ситуация «злая мачеха – добрый пасынок», незнакомый герой Лизун, ритмичность и рифмованность текста и концовки сказки «Дочь и падчерица», небольшое количество постоянных эпитетов, традиционных сказочных формул.

Сказки тюркских народов (башкирская сказка «Дочь Алекшина» и киргизская сказка «Волк-жених») имеют, наряду с традиционными чертами волшебной сказки, свой колорит, который проявляется в лексике (хан, идельханы, карабалык, саки, Ганифа, аул, джигит, кумыс) и изображении быта (снаряжение: лук, колчан со стрелами, саки; использование верблюдов для передвижения, ханский шатер).

Сказки «Уха» и «Находчивость», записанные в Оренбургском крае, имеют основные черты жанра бытовых сказок и также выделяются местным колоритом.

Героя бытовой киргизской сказки «Находчивость» традиционно отличают хитрость, остроумие, изобретательность. События в сказке происходят в реальной жизни в будничной обстановке: богатый, но скупой киргиз сумел, проявив хитрость, избежать продажи верблюда всего за один рубль серебром. Комизм проявился в неожиданности принятого решения: верблюд, оцененный в один рубль, продавался только в паре с кошкой стоимостью в 30 рублей. Желающих купить эту пару животных не нашлось. Национальный колорит сказки отразился в изображении быта киргизского народа.

В сказке «Уха» в большой мере проявились особенности анекдота, что дает возможность выделить определяющие признаки этого популярного в наши дни жанра: комизм, относительная простота сюжета, краткость, лаконичность и живость повествования, особая роль неожиданной остроумной концовки.

Изучение произведений устного народного творчества малой формы также позволяет выявить как региональные особенности, так и общие черты, присущие определенному жанру.

Пословицы и поговорки в афористичной форме отражают национальную судьбу, народный опыт и оценку жизни: «Слава казачья, а жизнь собачья», «Верблюду дай соли, а казаку – воли», «Казака на царскую службу призвали – всю скотину со двора согнали», «Царская служба у казаков чистит дворы», «Никогда не увидишь ногу у змеи и угощения у мулы», «На новом месте, на белой кошме увидишь судьбу во сне», «Варил бы баурсаки, если бы было сало, да муки нет» и др.

Загадки отличаются образностью формулирования мысли, развивают умственные способности: «Белый мой баран ушел, а черный остался», «Вверху кибитки – мелкие блестящие камни», «Тысячу баранов одной хвостиком погнал» и др.

Частушки являются своеобразным лирическим высказыванием, в котором содержится актуальная информация, отражаются отношения между людьми, фиксируется бытовая жизнь:

На Урале я родился,
На Урале я возрос.
Там рыбачить научился,
Много горя перенес.

В целом комплекс вопросов и заданий, направленных на осмысление произведений устного народного творчества родного края, позволяет обнаружить традиционные художественные особенности фольклорных жанров, взаимосвязь между ними, самобытность региональных краеведческих текстов. Особое значение имеет выявление нравственного пафоса произведений, народного мировоззрения и жизненного опыта.

Следует отметить, что освоение содержания программы внеурочной деятельности сопровождается использованием форм и приемов работы, привлекательных для школьников: экскурсий в краеведческий и этнографический музеи, конкурсов исполнителей фольклорных произведений, инсценировок эпизодов былин и сказок, посиделок, фольклорных праздников и др. [8].

Выводы. Знакомство с произведениями устного народного творчества родного края позволяет в привычном, обыденном окружении обнаружить высокую культурную традицию. На материале, близком учащимся, и с использованием разнообразных форм и приемов работы наиболее эффективно осуществляется литературное развитие и развитие личности школьников. Обучающий и воспитывающий потенциал фольклора обусловлен тем, что он обобщает, концентрирует народный опыт, содержит обширную информацию о жизни людей, предлагает нравственные ориентиры.

Литература:

1. Баранов А.В. Организация военно-патриотического воспитания учащихся средних школ во внеурочной деятельности в условиях крупного города: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 164 с.
2. Варфоломеева Е.П. Формирование культуры межличностных отношений младших подростков во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 170 с.
3. Донченко Л.М. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников (на уроках литературы и во внеурочной деятельности): дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2005. – 209 с.
4. Захарова О.О. Формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2016. – 236 с.
5. Коковина Л.Н. Формирование ценностно-смысловых ориентаций старшеклассника во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 186 с.

6. Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 «О направлении методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности». – URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html>. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71670346/#1000> (дата обращения: 30.07.2019).

7. Полькина С.Н. Методика изучения произведений фольклора в 5 классе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 208 с.

8. Полькина С.Н. Фольклор оренбургского края (Дидактические материалы). – Оренбург: Оренбургский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2000. – 27 с.

9. Тимуршина Г.А. Внеурочная деятельность старших школьников как фактор их гражданского становления: дис. ... канд. пед. наук. – Новгород, 2005. – 184 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897). – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 30.07.2019).

Педагогика

УДК: 355/359+378+811

преподаватель Проценко Ольга Николаевна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирское высшее военное командное училище» (г. Новосибирск)

СПЕЦИФИКА ОТБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ КОМАНДНЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Освещается специфика отбора профессиональной военной лексики для обучения иностранному языку (ИЯ) в военном командном вузе Сухопутных войск с учетом реализации лингвострановедческого подхода. Новизна статьи заключается в раскрытии предмета исследования – определении специфики отбора профессиональной военной лексики для обучения ИЯ в военном вузе командного профиля. Исследование теоретических материалов отечественных и зарубежных авторов, преломление выводов исследования в практике преподавания курсантам и слушателям французскому языку позволили определить специфику лексической составляющей отбора профессиональной военной лексики военного вуза командного профиля.

Ключевые слова: профессиональная военная лексика, специфика отбора лексической составляющей, военный вуз командного профиля, профессиональное военное лингвострановедение, устные военные команды.

Annotation. The specificity of the selection of professional military vocabulary for teaching foreign language (FL) in the military command higher educational institution of the Ground Forces, taking into account the implementation of the linguistic and cultural approach, is highlighted. The novelty of the article lies in the disclosure of the subject of the study – determining the specifics of the selection of professional military vocabulary for teaching FL in a higher military command school. The study of theoretical materials of native and foreign authors, the refraction of the findings of the study in the practice of teaching cadets and students of the French language made it possible to determine the specifics of the lexical component of the selection of professional military vocabulary at a higher military command school.

Keywords: professional military vocabulary, specificity of the lexical component selection, thematic vocabulary, professional military linguistic cultural studies, oral military commands.

Введение. Согласно требованиям Министерства обороны РФ для профессиональной подготовки курсантов и слушателей военных образовательных организаций высшего образования необходимо привитие им таких профессиональных компетенций как: способность выполнять задачи военно-профессиональной деятельности, в том числе, с использованием знаний специальной терминологии изучаемого иностранного языка (ИЯ); умение достигать целей коммуникации на ИЯ без визуального контакта с собеседником, с использованием телефонной и радиосвязи; навык осуществлять первичную оценку полученных военных информационных документов с точки зрения актуальности информации в сфере профессиональной коммуникации [10]. В настоящее время образовательный процесс военного вуза строится в соответствии с квалификационными требованиями, основанными на компетентностном подходе. Вслед за российским лингвистом Тер-Минасовой С.Г., под компетенциями в статье подразумевается совокупность знаний и навыков и способность применять их в конкретных условиях профессиональной деятельности [14].

В течение последних десятилетий сложилась и поддерживается положительная тенденция издавать учебники и учебные пособия согласно профессиональной направленности вуза или изучаемой специальности. Так, достаточно много работ посвящено обучению ИЯ студентов-медиков, юристов, экономистов, студентов, изучающих туристический бизнес. Данная тенденция не обходит военно-учетные специальности и родственные им гражданские профессии – появляются исследования для военных летных специальностей, для специалистов гражданской авиации (Т.Н. Митрюшкина [8], Л.В. Бондарева [1], И.А. Матвеева [5], и др.), а так же для курсантов-судоводителей (Е.В. Цибульская [15], Е.В. Мироненко [7], и др.) Примечательно, что наибольшее количество исследовательских работ посвящено обучению военно-морской и авиационной лексике. Наряду с этим, к сожалению, следует отметить скудность освещения проблем отбора и обучения профессиональной лексике в военных вузах Сухопутных Войск, особенно командного профиля.

Настоящее определило наш интерес к разработке заявленной выше темы.

Новизна статьи заключается в раскрытии предмета исследования – определении специфики отбора профессиональной военной лексики для обучения ИЯ в военном вузе командного профиля.

Целью проводимого исследования является определение специфики содержания лексической компоненты при составлении вокабуляра учебного пособия в военном командном вузе Сухопутных Войск.

Изложение основного материала статьи. В ФГОС ВО прослеживается тенденция сокращения академических часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык», не обошло это и военные вузы. Конфликт заключается в «ножницах» – между ограниченным количеством учебных часов для формирования профессиональных компетенций, с одной стороны, и возрастающими требованиями к уровню их сформированности, с другой. Программные требования современного образовательного процесса заставляют оптимально перестраивать содержание обучения ИЯ и определенным способом организовывать усвоение языкового материала.

Анализ ФГОС ВО, примерной Программы обучения ИЯ в неязыковом вузе [14], Рабочей программы обучения ИЯ в военном командном вузе показал, что обучение ИЯ в неязыковом военном вузе направлено на комплексное развитие коммуникативной иноязычной компетенции курсантов и слушателей, включающей классические субкомпетенции: лингвистическую, социокультурную, лингвострановедческую.

Формирование лингвистической компетенции в военном вузе неязыкового профиля – это способность к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из изучаемых ИЯ.

Формирование социокультурной компетенции через знания о культуре страны изучаемого ИЯ и развитие навыков и умений предполагает использование полученных представлений и лингвокультурем (*la Ligne Maginot* / Линия Мажино, *l'Hexagone* / Шестиугольник (как нередко называют Францию сами французы), *la commune* / коммуна) в непосредственном и опосредованном иноязычном общении. Что требует тщательного отбора примеров, раскрывающих основные ценности и понятия культуры военных страны изучаемого языка, социокультурный портрет страны, символику и культурное наследие (*Maquis* / партизанское движение, подполье во Франции 1940-1944 гг.), *la guérilla* / партизанская война, *fait d'arme* / ратный подвиг).

Для лингвострановедческой компетенции мы применяем понятие «лингвострановедческая компетенция для курсантов военных вузов». Под этим определением подразумеваем систему знаний «профессионального военного лингвострановедения» / ПВЛС (термин и аббревиатура Н.А. Гуляевой, О.Н. Проценко) в соответствии с профилем вуза, и военных реалий, связанных с будущей профессиональной деятельностью [3]. «Особую важность подобные реалии и понятия приобретают в случае, когда определить их терминологические соответствия в разных языках практически невозможно» [16, с. 167].

Беседы, анализ проведенного анкетирования курсантов четвертого курса, результаты выполненных ими заданий контрольно-измерительных материалов по французскому языку показывают, что к четвертому курсу курсанты факультета войсковой разведки уже владеют военной терминологией на русском языке. Скорость же и точность выполнения заданий переводного характера напрямую зависят от степени владения фоновыми знаниями (в нашем случае военными реалиями) и профессиональной военной лексикой на родном языке, соответствующей выбранной специальности. Так, например, трудности в переводе вызывает отсутствие у курсантов фоновых знаний в области номенов (наименований единичного понятия): AMX-30 (средний танк), AMX-56 (основной боевой танк), ERC 90 (французская боевая разведывательная машина); имен собственных (*Char Leclerc*); географических названий (*la Manche* / Ла-Манш, *Mont-Blanc* / Монблан). Предметные и фоновые знания обозначаем, в нашем случае, как «элементы профессионального военного лингвострановедения» / ЭПВЛ (термин и аббревиатура Н.А. Гуляевой, О.Н. Проценко), которые особо актуальны для профессионального общения будущих военнослужащих, и включены фрагментарно в каждый урок курса обучения французскому языку в военном вузе. Исключительно важную роль в передаче военных реалий играют профессиональные лингвострановедческие знания, внимание которым и было уделено в работах Н.А. Гуляевой [2],[3], О.Н. Проценко [3].

Исследователи отмечают, что при осуществлении устной и письменной коммуникации будущим военным специалистам необходимы лингвострановедческие знания и умения передачи безэквивалентной лексики, такой, например, как воинские звания французских Вооруженных сил *adjudant* / адъютан (третье унтер-офицерское звание в сухопутных войсках, ВВС и национальной жандармерии); лексики военной подготовки и быта, речевых и этикетных формул, сленга военных.

В связи с тем, что в военную терминологию французскими военными экспертами вводятся понятия «киберпространство» и «информационное противостояние» (*Frenchelon*, англ. *French echelon*) / французская глобальная система радиоэлектронной разведки), считаем необходимым добавить отдельным пунктом лексику «киберкультуры».

Поскольку литература по специальности служит основой для изучения профессиональной лексики, автором статьи проанализированы научные исследования в области военной лексики, учебники и учебные пособия военного перевода по французскому и английскому языкам (Л.Л. Нелюбин [9], Р.К. Миньяр-Белоручев [6], В.Н. Шевчук [17], Ю.Н. Сдобнова [11], М.-А. Paveau [18] и др.), двуязычные (французско-английские) военные словари и глоссарии НАТО, сайт МО США, сайт Вооруженных сил Франции, *Livre Blanc Défense et Sécurité Nationale 2013* (*Livre blanc* / Белая книга по вопросам обороны Франции 2013) и др.

При отборе лексического материала лингвострановедческого характера мы обращаем пристальное внимание на вновь появившиеся военные реалии. Так, вновь введенное название *ministère des Armées* / Министерство Вооружённых сил заменило прежнее название *ministère de la Défense* / Министерство обороны. В текстах на официальном сайте министерства Вооруженных сил Франции активно используются новая профессиональная военная лексика, характерная для Французских ВС и Российской Армии: *l'armée aérospatiale* (VKS) / Воздушно-космические силы, *le commandement des forces de cyberdéfense* (COMCYBER) / Командование силами киберзащиты. Развиваясь, терминологическая лексика является наиболее подвижным элементом в военных текстах [13]. Профессиональная военная лексика проявляется в военных текстах и характеризуется своей спецификой, военные тексты часто регламентированы определенными инструкциями, уставами, наставлениями и пр. Как утверждает Ф.П. Сороколетов, «...обогащение лексического состава новыми словами происходит, прежде всего, в различных терминологических и профессионально ремесленных разновидностях словарного состава; именно в профессиональных сферах появляются новые понятия и явления, действия и процессы, именно здесь, прежде всего, и чаще всего, происходит в сознании говорящего коллектива открытие новых сторон действительности и объективизация их путем наименования» [12, с. 7]. Задача исследователей – выявлять измененные компоненты лексического значения слова, унифицировать терминологию на международном уровне в профессиональном военном сообществе. В задачу преподавателя при обучении курсантов военно-профессиональной лексике входит учет новообразований (фр.

novlangue, англ. newspeak) и своевременное включение их в процесс обучения ИЯ. Например, значение слова *combattant* / боец, используемое во французской прессе для обозначения джихадиста (*les combattants de Daesh*), приобретает уже уважительный оттенок.

Профессиональная направленность обучения в военном вузе обусловила источники пополнения военной лексики. Это справочник по терминологии в военной сфере МО РФ, СМИ, сайт Министерства Вооруженных сил Франции, Белая книга по вопросам обороны Франции, глоссарии НАТО. При отборе лексического материала, в том числе и для создания учебного пособия, мы руководствовались актуальными данными вышеперечисленных источников.

Для обнародования вновь утвержденной терминологии, терминологическая база данных регулярно обновляется на сайте НАТО (NATOTerm). База обновляется также устаревшей терминологией из специальных глоссариев НАТО. Для наглядности: в официальной терминологической базе данных НАТО аннулирован термин *amphibious group command* – *commandement de groupe amphibie* во французском и английском вариантах. По данным сайта НАТО (NATOTerm) ожидается, что этот процесс обновления и согласования военной терминологической базы данных НАТО будет завершен в 2019 году.

Отметим, что в области работы с лексикой, лексикографией и отбором лексического минимума определенных результатов достигли французские исследователи. К списку лексического минимума общеупотребительной лексики, выделенной французскими лингвистами (Жаклин Пикош, Жан-Клод Роллан [19]), нами были добавлены прецизионные слова, такие как числительные, имена собственные, дни недели, названия месяцев и др., требующие особой точности употребления, а также формулы речевого этикета. Военный, являясь представителем профессионального сообщества, не может позволить себе опускать обязательные структурные элементы общения, такие как приветствие, прощание, устные военные команды, которые мы также относим к одной из обязательной составляющей учебного вокабуляра профессиональной военной лексики: *Feu!* – Огонь! *Пли!* (команда), *Je fais feu!* – Стреляю! (окрик часового), *Debout!* – Встать! *Fixe!* – Смирно! *A vos ordres!* – Слушаюсь!

В современных исследованиях лексическая система военного подязыка определяется как терминологическая система специального языка (В.Н. Шевчук [17], В.П. Коровушкин [4], Ю.Н. Сдобнова [11]). Отечественный лингвист Л.Л. Нелюбин и французский лингвист Marie-Anne Raveau (Мари-Ан Паво) выделяют три основные группы военной лексики: военная терминология, военно-техническая терминология и эмоционально-окрашенная военная лексика. Анализ научных источников показал, что в настоящее время существуют различные подходы к группированию профессиональной лексики. Но большинство современных лингвистов солидарны в том, что ядро профессиональной военной лексики составляют термины и аббревиатуры, которые служат своего рода центром притяжения внимания. Лексические сокращения появились в языке как отражение общей тенденции современной речи к экономии языковых средств. Они нашли особое распространение в коммуникации в военной сфере и составляют существенную часть лексических единиц военных текстов, что является основанием для их включения в обязательном порядке в тематический учебный вокабуляр.

На наш взгляд, наиболее подробный анализ системы военного подязыка проведен в диссертационном исследовании лингвиста Ю.Н. Сдобновой. В последнем исследовании Ю.Н. Сдобнова определяет отраслевые группы военной терминологии, к числу которых она относит терминосферу родов войск и видов Вооруженных сил, военной техники, организационную терминосферу, общетактическую терминосферу, штабную терминосферу, военно-политическую терминосферу, командно-строевую терминосферу, военно-топографическую терминосферу [11].

При составлении тематического учебного вокабуляра профессиональной военной лексики для военного командного вуза мы руководствуемся понятием «терминологическая единица» в военном подязыке как словом или словосочетанием, функционально закрепленным в системе понятий отраслевой группы военной терминологии. Но к классификации военной терминосистемы для всех ВС Франции Ю.Н. Сдобновой мы считаем необходимым добавить важную лексическую составляющую, актуальную для современной профессиональной военной сферы, как «лексика информационной борьбы» (*l'infoguerre* / информационная война, *la désinformation* / искаженная информация).

Одной из основных трудностей обучения курсантов и слушателей профессиональной военной лексике является расшифровка английских и французских акронимов (видов аббревиатуры) и аббревиатур, которые часто встречаются: *MP* / англ. *Military police* / военный полицейский; *DZ* / англ. *Drop zone* / район выброски, приземления.

Характерной чертой современной французской профессиональной военной лексики является сосуществование английских и французских аббревиатур: *OMLT* / англ. *Operationnal mentoring liaison team* / *ELTO* *équipe de liaison et de tutorat opérationnel* / группа связи и боевого обеспечения.

В курсе обучения французскому языку при отборе профессиональной военной лексики для командного военного вуза мы считаем важным придерживаться принятых критериев отбора: соблюдение междисциплинарной интеграции; учет интра- и экстралингвистических факторов; принадлежность отраслевой группе профессиональной военной лексики в соответствии с профилем военного вуза; частотность; тематическая наличность.

Выводы. Требование программы обучения в военном командном вузе, содержание тематического плана, отбор языкового материала, выделение лексической составляющей с учетом элементов военного профессионального лингвострановедения послужили основой для комплектования вокабуляра профессиональной лексики электронного учебника военного командного вуза.

Изучение теоретических материалов отечественных и зарубежных авторов, квалификационных требований, ФГОС ВО, материалов СМИ, сайтов Министерства Вооруженных Сил Франции, глоссариев НАТО, Белой книги по вопросам обороны Франции и практика обучения ИЯ позволили нам определить составляющую профессиональной военной лексики военного командного вуза Сухопутных войск РФ, которая в упрощенном варианте выглядит следующим образом:

- 1) Общеупотребительная лексика, классифицированная по тематическому принципу.
- 2) Профессиональная военная лексика: военно-техническая терминология: термины, номены, аббревиатуры, акронимы, дубликаты английских и французских аббревиатур, военные реалии; элементы профессионального военного лингвострановедения: командно-строевая лексика, профессионализмы, устные военные команды; элементы профессионального военного лингвострановедения: предметные и фоновые

знания; эмоционально-окрашенная военная лексика; лексика киберкультуры; лексика информационной борьбы: новообразования французского и английского языка.

Определенная нами лексическая составляющая дала возможность приступить к тематическому наполнению учебного пособия.

Методически грамотно организованный отбор профессиональной военной лексики, введение в процесс обучения современной технической терминологии и элементов профессионального военного лингвострановедения способствуют повышению уровня профессиональной компетентности, посредством реальной возможности получить современные знания, выработке устойчивой внутренней и внешней мотивации к изучению ИЯ, формированию коммуникативной компетенции у курсантов и слушателей военного командного вуза.

Выделенная составляющая в различных вариациях применима к другим изучаемым в вузе языкам.

Литература:

1. Бондарева Л.В. Обучение курсантов авиационных вузов пониманию на слух радиотелефонной фразеологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Пятигорск, 2007. 17 с.
2. Гуляева Н.А., Волоткович Д.А. Устные военные команды на занятиях по иностранному языку для повышения качества обучения будущих офицеров командного профиля (на материале немецкого языка) // Сибирский педагогический журнал, 2016. №6. С. 54-60.
3. Гуляева Н.А., Проценко О.Н. Элементы профессионального военного лингвострановедения на занятиях по иностранному языку в военном вузе // Сибирский педагогический журнал, 2018. №4. С. 75-84. DOI: 10.15293/1813-4718.1804.09
4. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии: автореф. дис. ... д-р. филол. наук: Пятигорск, 2005. 52 с.
5. Матвеева И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Самара, 2012. 23 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К., Остапенко В.П., Ширяев А.Ф. Учебник военного перевода: Фр. яз. Спец. курс / под ред. Р.К. Миньяр-Белоручева. М.: Воениздат, 1984. 391 с.
7. МIRONENKO Е.В. Обучение специальной лексической компетенции курсантов-судоводителей на основе псевдоэквивалентной терминологии морского английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Пятигорск, 2013. 23 с.
8. Митрюшкина Т.Н. Трехуровневая система подготовки и повышения квалификации летного состава в области профессионально ориентированного английского языка: автореф. дис.... канд. пед. наук: СПб., 2000. 17 с.
9. Нелюбин Л.Л., Дормидонтов А.А., Васильченко А.А. Учебник военного перевода (английский язык). М.: Воениздат, 1981. 379 с.
10. Нормативный правовой акт «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 56.05.04 Управление персоналом (уровень специалитета)» (для служебного пользования). URL: <http://docs.cntd.ru/document/420339221> (дата обращения: 16.03.2019)
11. Сдобнова Ю.Н. Лингвистическое отображение современных социальных тенденций в институциональном дискурсе Вооруженных Сил Франции: автореф. дис. ... канд. филол. наук: М., 2014. 24 с.
12. Сороколетов Ф.П. История военной лексики в русском языке (XI-XVII вв.) / Отв. ред. Ф.П. Филин. Изд. 2-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 384 с.
13. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык. М.: Воениздат, 1979. 272 с.
14. Тер-Минасова С.Г. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: Примерная программа научно-методического совета по иностранным языкам. М., 2009. URL: http://www.vgsa.ru/facult/eo/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (дата обращения: 22.04.2019)
15. Цибульская Е.В. Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: Новосибирск, 2001. 46 с.
16. Шевченко М.А., Игнатов А.А., Гураль С.К. Роль профессионального подязыка в обучении военному переводу // Язык и культура, 2015. №4 (32). С. 164-172. DOI 10.17223/19996195/32/15
17. Шевчук В.Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике: дис. ... д-р. филол. наук: 10.02.19. М., 1985. 488 с.
18. Paveau Marie-Anne Le langage des militaires. Éléments pour une ethnolinguistique de l'armée de terre française. // L'Information Grammaticale. 1996. №69. pp. 53-55.
19. Picoche Jacqueline, Rolland Jean-Claude: Dictionnaire du français usuel: 15 000 mots utiles en 442 articles. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2002, 1064 p.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Рассказова Жанна Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОМПЕТЕНТНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современного педагогического образования проблема совершенствования организации образовательного процесса, обусловленная изменившимися требованиями к подготовке компетентных педагогических кадров в условиях реализации федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов. Подготовка компетентных педагогических кадров будет проходить более успешно и эффективно при использовании в образовательном процессе педагогического вуза современных технологий. Большим потенциалом в решении обозначенной проблемы обладают интерактивные образовательные технологии. В статье рассматриваются различные формы и методы интерактивного обучения, а также педагогические условия их применения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интерактивные образовательные технологии, дискуссионные технологии, игровые технологии, тренинговые технологии, креативные технологии.

Annotation. The article deals with the problem of improving the organization of the educational process that is relevant for modern pedagogical education, due to the changing requirements for the training of competent pedagogical personnel in the context of the implementation of federal state educational and professional standards. The training of competent teachers will be more successful and efficient when using modern technologies in the educational process of a pedagogical university. Great potential in solving this problem has interactive educational technologies. The article discusses various forms and methods of interactive learning, as well as the pedagogical conditions for their use.

Keywords: professional competence, interactive educational technologies, discussion technologies, gaming technologies, training technologies, creative technologies.

Введение. Процессы, происходящие в социально-экономической сфере жизни современного российского общества, безусловно, оказывают огромное влияние и на образовательную систему. Повышение эффективности и конкурентоспособности образования напрямую зависит от профессионального уровня педагогических работников, от соответствия системы их подготовки требованиям социально-экономического развития [5].

Ведущим звеном системы непрерывного педагогического образования Республики Северная Осетия-Алания является государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (далее – СОГПИ), стратегическая цель деятельности которого состоит в обеспечении регионального образовательного пространства современными педагогическими кадрами, способными к активной инновационной педагогической деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения кардинальным образом изменили ориентиры отечественной системы образования, в которой все отчетливее прослеживается переход от «знаниевой» парадигмы обучения к «компетентностной», основная цель которой состоит в формировании профессионально компетентной личности педагога [9]. В представленном контексте усвоение готовых знаний становится не целью, а вспомогательным средством при подготовке будущих педагогических кадров.

Изложение основного материала статьи. В процессе подготовки педагогических кадров на современном этапе выдвигаются такие важные задачи, как: формирование потребности в самообразовании, совершенствовании своих профессионально-личностных качеств; развитие педагогического мышления, характеризующегося приоритетом самообучения над традиционным усвоением знаний, индивидуальность мышления над единообразием, а также личностными образовательными интересами над стандартной учебной программой; развитие творческого потенциала; формирование профессиональных компетентностей, включающих личностную, социальную, специальную, психологическую, коммуникативную, информативную и др. [6, с. 5].

Разработке теоретико-методологических оснований подготовки будущего педагога, формированию и развитию его профессиональной компетентности посвящены работы В.И. Байденко, В.А. Болотова, Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеера, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, В.З. Течевой, В.Д. Шадрикова и др. В их трудах затрагиваются различные аспекты профессиональной компетентности педагога: психологические характеристики и индивидуальные качества личности, владение способностью и умением осуществлять трудовые функции, степень общей культуры личности, целостность теоретической и практической готовности к исполнению педагогической деятельности.

Процесс подготовки педагогических кадров представляет собой сложную многостороннюю целостную динамическую систему, целью которой является формирование у педагогических работников профессиональной компетентности, представляющей многоуровневое интегративное личностное образование, основанное на мотивах выбора профессии, комплекса системных знаний, умений и навыков, диалогической культуре, практического опыта, рефлексивной деятельности, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности будущих педагогов к эффективному решению образовательных задач [10, с. 62].

Формирование компетентностей – это сложный, системный, длительный процесс, реализация которого в значительной мере определяется его организацией. Проведенный теоретический анализ, основанный на современных тенденциях развития образования, ведущих достижениях в области педагогики и психологии, позволил определить необходимые условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогических кадров в образовательном процессе вуза:

- 1) ориентация на развитие личности, способной к самоактуализации и самоидентификации;
- 2) создание креативной среды;
- 3) диалогизация образовательного процесса;
- 4) побуждение студентов к рефлексивной деятельности [11].

При создании данных условий в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте широко используются интерактивные технологии обучения, представляющие специальную форму организации познавательной деятельности студентов. Совместная деятельность студентов в процессе познания и осмысления учебного материала позволяет каждому вносить свой особый индивидуальный вклад, обмениваться идеями, знаниями и способами деятельности. Происходит это в атмосфере взаимной поддержки и доброжелательности, что позволяет переводить ее на более совершенные формы сотрудничества.

В образовательном процессе педагог уступает доминирующую позицию студентам, их активности, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы. Он занимается организацией образовательного процесса, определяя общее направление работы; регулирует его, контролируя порядок выполнения намеченного плана работы; консультирует; помогает в случае возникающих затруднений. Посредством интерактивных форм и методов обучения осуществляется взаимодействие студентов между собой, с преподавателем, с учебной литературой, с компьютером, при котором происходит освоение новых знаний, получение определенного опыта, предоставляется возможность для самореализации личности.

Спектр интерактивных образовательных технологий, используемых в СОГПИ как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторных формах, достаточно широк:

– диалоговые (дискуссия, мозговой штурм, метод-кейсов и др.) направлены на формирование у студентов познавательных и практических умений (определять проблемы, цели, подбирать и анализировать необходимую информацию, предвидеть ожидаемые результаты, представлять результаты деятельности), являющихся основой профессионально-педагогического мышления;

– игровые (деловые, ролевые, игровое проектирование, организационно-деятельностные игры и др.) представляют собой сотворчество участников образовательного процесса, направлены на формирование опыта сотрудничества в коллективе, развитие профессионально-творческого мышления;

– тренинговые (коммуникативные, социально-психологические, навыки тренинги и др.) представляют собой систему по отработке алгоритмов учебно-познавательных действий, способов решения различных задач; активное овладение социально-психологическими и психокоррекционными знаниями;

– креативные (творческие задания, метод проектирования и др.) отличаются инновационностью и нестандартностью, направлены на развитие творческого потенциала обучающихся, активности, нестандартного мышления в процессе поиска идей и принятия решений [3, с. 180].

Раскроем образовательный потенциал некоторых форм и методов интерактивного обучения.

Дискуссия представляет собой свободный обмен мнениями по поводу проблемы. Отличительными чертами дискуссии является наличие обсуждения, столкновения мнений, спора. В дискуссии роль преподавателя близка к роли модератора, эксперта. Дискуссионный метод позволяет решать комплекс сложных задач:

- обучение студентов анализу реальных ситуаций;
- формирование навыков разграничения главного от второстепенного;
- формирование навыков формулирования проблемы и моделирования сложных ситуаций;
- формирование способности защищать свои убеждения и критически оценивать свое мнение.

Одной из форм дискуссии, получившей широкое применение на занятиях в СОГПИ, является «мозговой штурм», используемый для включения всех участников в работу на основе равноправного и свободного выражения мыслей по обсуждаемому вопросу.

Для организации «мозгового штурма» характерны следующие этапы:

- 1) формулирование проблемы;
- 2) формирование и экспертной группы (3–4 человека);
- 3) тренировочная интеллектуальная разминка, целью которой является активизация работоспособности студентов-участников, содействие в выработке общей позиции по проблеме. Разминка осуществляется в форме экспресс-опроса; в течение 10–15 мин. производится подготовка к дальнейшей коммуникации и активной деятельности;
- 4) собственно «мозговой штурм», направленный на разрешение поставленной проблемы;
- 5) отбор наилучших идей, обобщение результатов «мозгового штурма», подведение итогов.

Большим образовательным потенциалом в формировании профессиональной компетентности студентов – будущих педагогических работников обладают *кейс-технологии*, использующие описание реальных педагогических ситуаций.

К кейс-технологиям относятся:

- ситуационные задачи и упражнения;
- метод ситуационного анализа;
- метод «кейс-стади»;
- анализ конкретных ситуаций;
- игровое проектирование и т.д. [1].

Метод анализа конкретных ситуаций. В качестве источников формирования кейсов можно использовать художественную и публицистическую литературу, информацию СМИ, Интернет-ресурсы, реальные события жизни и профессиональной деятельности.

Эффективному использованию метода анализа конкретных ситуаций способствует соблюдение следующих условий:

- 1) ситуация отражает реальный сюжет профессиональной педагогической деятельности: «так есть», а не «так может быть»!;
- 2) в ситуации могут быть показаны как положительные, так и отрицательные примеры (причины неудач);
- 3) содержание ситуации должно характеризоваться доступностью изложения, не содержать подсказок относительно способов решения;
- 4) ситуация должна сопровождаться инструкциями по работе с ней.

В процессе решения конкретной ситуации студенты используют собственный опыт и приобретенные в ходе изучения теоретического курса психолого-педагогических дисциплин знания.

В настоящее время при подготовке будущих педагогических работников все более широкое применение в СОГПИ получают и игровые интерактивные технологии.

Игровые технологии в образовательном процессе позволяют:

- сформировать мотивацию на обучение;
- определить уровень подготовленности студентов;
- выявить степень овладения материалом, перевести его из пассивного состояния в активное.

Деловые игры представляют собой модель взаимодействия людей в процессе достижения целей социального и профессионального характера, а также в ходе принятия решения. Деловая игра по своей природе многопланова, то есть технология и структура игры могут обеспечивать актуализацию мотивов личностного развития и профессиональных мотивов. В любой деловой игре моделируется реальная профессиональная ситуация. Она имеет блок-структуру, представляющий жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения.

Использование деловых игр в процессе профессиональной подготовки педагогических работников позволяет решать следующие задачи:

- повышение интереса к учебным занятиям и к практической деятельности;
- приобретение студентами навыков принятия конструктивных решений;
- реализация системного подхода к решению поставленной проблемы;

- изменение мотивации обучающихся к освоению инновационных знаний;
- коррекция самооценки участников деловой игры;
- развитие профессионального, аналитического, творческого мышления студентов, коммуникативной компетентности.

Ролевая игра – это эффективная форма отработки вариантов поведения студентов в различных учебных и профессиональных ситуациях. Главными атрибутами ролевой игры являются роль и ее принятие. Принятие роли осуществляется на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. В ролевой игре акцент обсуждения делается на ролевом поведении участников, его соответствии заданию.

Среди интерактивных образовательных технологий, используемых при формировании профессиональной компетентности студентов СОГПИ, особое место занимают тренинговые. И.Д. Плаксина определяет *тренинг* как средство воздействия, направленное на развитие социальных установок, знаний, опыта и умений в области межличностного общения [8].

По мнению В.П. Захарова и Н.Ю. Хрящевой, в процессе тренинга может быть решен ряд задач:

- 1) повышение социально-психологической компетентности участников;
- 2) диагностика и коррекция личностных качеств и умений;
- 3) приобретение коммуникативных умений и навыков;
- 4) формирование активной социальной позиции участников;
- 5) развитие способности адекватного познания себя и других людей;
- 6) овладение тактиками конструктивного поведения в проблемных, конфликтных и экстремальных ситуациях [2].

Тренинги достаточно разнообразны по своему целевому назначению (обучающие, развивающие, психотерапевтические, психокоррекционные и др.), содержанию, формам (семинары-тренинги, тренинги, тренинги-марафоны и др.).

Студенты Северо-Осетинского государственного педагогического института с большим интересом участвуют в лично и профессионально значимых для себя тренингах, имеющих широкую направленность и тематику. Назовем некоторые из них: «Я – первокурсник», «Стресс в жизни человека: как с этим справиться?», «Уверенность – моё кредо!», «Мир конфликтов», «Ораторское мастерство как эффективный инструмент пиар и персонального брендинга» и др.

Развитию творческого потенциала будущих педагогических работников, активности, нестандартного мышления в процессе поиска идей и принятия решений способствует использование в образовательном процессе педагогического вуза креативных технологий. Наиболее распространенным методом данной группы является *метод проектов* – способ обучения, при котором обучающиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного целеполагания, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий.

В настоящее время метод проектов получает все более широкое применение в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте, поскольку является эффективным инструментом решения целого комплекса задач:

- 1) в ходе работы над проектным заданием студенты приобретают новые знания, учатся самостоятельно применять полученные знания в практической деятельности, находить способы и варианты решения проблем, оценивать их эффективность;
- 2) студенты приобретают достаточно значительный опыт погружения в реальную деятельность, наращивают свой исследовательский потенциал и повышают эффективность его использования;
- 3) результаты проектной деятельности используются студентами при написании научных статей, подготовке и представлению докладов на конференциях различных уровней, выполнении работ в рамках грантов и т.д.

Студенты СОГПИ ежегодно представляют свои проекты на конкурсах различных уровней: от институтского до международного. Назовем несколько проектов, авторы которых стали победителями или лауреатами различных конкурсов: «Семь-Я», «Школа «Я – исследователь», «Диалог культур», «Одаренные дети», «До и После школы», «Веселое развитие» и др.

Выводы. В результате использования интерактивных технологий в процессе обучения студентов Северо-Осетинского государственного педагогического института были отмечены следующие положительные результаты:

- повышение уровня мотивации студентов к изучению профессиональных дисциплин, так как студенты видят возможности практического применения своих знаний в реальной педагогической практике;
- практико-ориентированная подготовка студентов обеспечивает более качественное усвоение учебной информации;
- приобретение студентами опыта активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии, самоанализа профессионального роста.

Таким образом, использование в педагогическом институте интерактивных технологий, как средства повышения практико-ориентированности образовательного процесса, способствует стабильному формированию профессиональной компетентности студентов – будущих педагогических кадров, а значит, и повышению качества российского образования в целом.

Литература:

1. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гушин // Психологический журнал. – 2012. – №2. – С. 1-18 [Электронный ресурс]. URL: http://www.sfi.komi.com/files/gushim_statua_2013 (дата обращения: 15.05.2019).
2. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг: учебное пособие / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: ЛГУ, 1989. – 56 с.
3. Исаев А.А., Исаева И.Ю. Интерактивные технологии обучения в вузе как средство реализации компетентностного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 4 (58): в 3-х ч. – Ч. 3. – С. 179-181.
4. Каргиева О.Н. Интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе // Современные технологии в образовании: материалы XVI Всероссийской

заочной научной конференции / под ред. Л.В. Газасовой; Сев.-Осет. гос.пед. ин-т. – Выпуск XVI. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. – С. 72-76.

5. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014. № 3241п-П8) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 15.05.2019).

6. Наджарян А.Г. Формирование компетентного специалиста в условиях непрерывного педагогического образования: монография / А.Г. Наджарян. – Владикавказ: Издательство «Олимп», 2014. – 158 с.

7. Огоева А.Л., Рассказова Ж.В. Формирование практической готовности студентов педагогического вуза к реализации программ дополнительного образования // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – №6 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/78PDMN617.pdf> (дата обращения: 15.05.2019).

8. Плаксина И.В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании: метод. пособие / И.В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Издательство ВлГУ, 2014. – 163 с.

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 №121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 15.05.2019).

10. Рассказова Ж.В. Проектная деятельность в условиях общеобразовательной организации как способ развития обучающихся // Электронное научно-практическое периодическое издание «Вестник современных исследований». – 2018. – №5-3 (20) [Электронный ресурс]. URL: <http://orcacenter.ru/doc/mr.2018.05.03> (дата обращения: 15.05.2019).

11. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 218 с.

Педагогика

УДК:372.893

старший преподаватель Реймер Мария Валериевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Завада Галина Владимировна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. В статье дается историографический анализ становления и развития исторического образования в Великобритании. Выделяются основные направления образования в Великобритании, анализируются основные его аспекты.

Ключевые слова: историческое образование, школа, модель образования, методика преподавания, частные школы, государственные школы.

Annotation. The article provides a historiographical analysis of the formation and development of historical education in the UK. The main directions of education in the UK are highlighted, its main aspects are analyzed.

Keywords: historical education, school, model of education, teaching methods, private schools, public schools.

Введение. На современном этапе развития образования вопрос о формировании единой мировой системы исторического образования является особенно актуальным. Наибольший интерес представляют западноевропейские модели исторического образования. Данные страны являются флагманами прогресса в последнее время и имеют устоявшуюся систему образования, которая оттачивалась на протяжении веков.

Среди зарубежных авторов в изучении исторического образования в Великобритании выделяется англичанин Ричард Браун [1] с его работой «Качество преподавания в средних школах и колледжах». Автор относится намного критичнее к образованию в своей стране, чем это делают многие русские методисты. Будучи хорошо знакомым с британским образованием изнутри, автор прослеживает путь развития методики преподавания истории в школах и университетах от начала XX века. Именно в начале XX века, по мнению Брауна, была заложена основа традиционного английского образования. Сам автор является сторонником инноваций в образовании, но в случае если они произойдут на базе сложившейся системы исторического образования, не меняя её основ.

Так же актуальна работа Фиджеральда и Хингли [7] «История в Университете». Авторы подробно изучают становление британской системы образования. На основе исследований авторы приходят к выводу о росте числа желающих получить высшее образование. На основе статистики числа поступивших, авторы делают выводы о наиболее актуальных вопросах истории для британцев.

Изложение основного материала статьи. Наиболее прогрессивной моделью образования является британская школа. Выпускники британских школ и ВУЗов востребованы по всему миру, а британская система образования считается эталоном качества в мире. Все это достигается путем значительного контроля образования со стороны правительства и учреждений осуществляющих аккредитацию школ. Согласно исследованиям профессора Вяземского Е.Е. [3, с. 69-73], британская система образования включает в себя 4 крупных региона: английский, валлийский, шотландский, ирландский. Каждый из этих регионов имеет свои специфические особенности в преподавании истории.

Образование в Великобритании контролируется Правительством совместно с Департаментом по образованию и труду в Англии. В Уэльсе и Англии дети идут в школу с 5 лет, а в Северной Ирландии с 4-х. Англичане учатся в средней школе до 16 лет после чего сдают экзамены на GCSE (General Certificate of Secondary Education) – общий сертификат о среднем образовании. После этого ученики могут либо идти работать, либо отучиться ещё 2 года для поступления в университет. По окончании 2 годичного курса школы ученики в 18 лет сдают экзамены на A-level.

Школы Великобритании делятся на частные и государственные. Государственные школы Британии финансируются из государственного бюджета. Эти школы полностью контролируются Правительством Великобритании, и осуществляя образование детей по общей для всех школ программе. Эти школы

гарантируют получение общего среднего образования для всех детей, проживающих в данном регионе. В государственные школы принимают детей вне зависимости от их познавательных способностей и без всякого тестирования уровня знаний детей.

Частные школы спонсируются владельцами и родителями школьников. Такие школы часто имеют свою собственную программу обучения, одобренную Департаментом по обучению и труду в Англии. Частные школы отличаются значительно лучшими условиями для обучения и большим набором предметов. Очень часто выпускники этих школ поступают в высшие учебные заведения. Классы в таких школах меньше чем в государственных школах, что позволяет преподавателю работать с каждым учеником по отдельности.

Профессор Протопопова выделяет ряд особенностей у школ Северной Ирландии [5, с. 117-119]. Местная школа основана на принципах выборности и успеваемости школьников. Дети перед поступлением в школу проходят специальное тестирование и наиболее успешные дети имеют возможность поступить в специальные школы для одаренных детей.

В Британии так же активно развивается направление школ – пансионов. Здесь дети живут и учатся в течение целого года и лишь на каникулах видятся с родителями. Данные виды школ давно стали частью британской системы образования.

Вяземский [3, с. 71] также выделяет «школы – маяки». Главная цель данных школ – распространение передового опыта. Эти школы были образованы в рамках проекта «Наилучшие достижения в городах». Эти школы были образованы в 1998 и получали дополнительное финансирование на улучшение качества образования в школах региона.

С течением времени философия британского образования перетерпела ряд изменений. Основные этапы философии британской системы образования выделены в статье Вяземского Е.Е. [3, с. 69-70]. Истоки современной британской системы образования кроются в концепциях 60-70-х годов 20 века. На данном этапе считалось, что результаты образования определены социумом и могут лишь соответствовать потребностям общества. С 80-х годов сформировалась новая позиция, предполагавшая активную деятельность и ответственность образовательных учреждений за образовательную деятельность. С этого периода для британской школы становится характерным высокий уровень образовательных стандартов. Так же с 80-х в школе Британии формируется централизованная система образования.

С 1987 г. был принят «Единый национальный учебный план», а с 1988 г. «Закон о реформе системы образования». На базе данного закона происходит обучение британских школьников и в наши дни. По данному закону контроль деятельности школ выполняли не местные органы, а инспекторы королевской инспекторской службы. Проверка деятельности школ проходит раз в 4 года. Результаты проверки публикуются в печати. В сферу влияния местных органов входит лишь разработка учебных планов, которые так же одобряются центральными органами. Вяземский [3, с. 71] отмечает ряд недостатков введения инспекторских проверок в школы Великобритании. Главной проблемой является рост бюрократического аппарата и недостатки в плане качества оценки и сопоставимости результата проверки. Но, не смотря на данные недостатки, введение инспекторских проверок и контроля из одного центра над качеством школьного образования значительно повысило уровень успеваемости учеников за последние годы.

Данный закон разделяет систему среднего школьного образования на 4 ступени: для детей от 5-7 лет, для детей от 7-11 лет, для детей от 11-14 лет, для детей от 14 -16 лет. Основной упор в школах делается на английский язык, литературу и математику. Химия, физика и биология преподаются как один предмет в рамках уроков естествознания. Так же в числе обязательных предметов входят музыка, физкультура, география и история. В старших классах школьники могут выбирать ряд дисциплин по интересам. Обязательными остаются английский, литература и математика. По законодательству обучение школьников до 16 лет является бесплатным.

Занятия в британских школах начинаются в сентябре и состоят из 3-х триместров по 13 недель каждый. Занятия в школах проходят с 9 до 15 часов, после чего школьники посещают кружки и секции на базе школ.

Оценки ученикам в школе выставляют по 10 – бальной шкале, при этом показатель этой оценки зависит от соответствия знания школьника уровню знаний большинства в его классе. Для контроля уровня знаний ученика проводятся Standard Assessment tasks – стандартные тесты на успеваемость. Тесты проводятся в 7, 11 и 14 лет, являясь своего рода экзаменами. По окончании 11 классов британцы сдают экзамены по 8 предметам.

Все тесты для учеников разрабатываются на основе ключевых умений, прописанных в стандарте. Все тесты проверяются на соответствие международным стандартам. Приоритетными экзаменами, результаты которых обнародуются, считаются английский, математика и естествознание. Все результаты экзаменов сводят в таблицу по школам. В таблицах указаны оценка ученика за экзамен, данные об улучшении/ухудшении успеваемости и динамика успеваемости ученика.

Вместе с реформами системы образования происходили реформы касающиеся приоритетных направлений в преподавании истории в британской школе. Хронология развития преподавания истории в школе отражена в книге Брауна [1, с. 76-98]. До 60 – х годов в изучении истории доминировала позиция заучивания сведений о прошлом страны. Роль учителя в такой ситуации была доминирующей, а роль учеников сводилась к пассивному слушанию. С 60-х годов начались жаростные споры о методике преподавания исторической науки и её месте в системе школьных предметов. Причиной бурного развития методологии преподавания истории было значительное падение интереса к гуманитарным наукам в гражданском обществе Великобритании. Многие видели историю как хороший тренажер для ума, при этом часто мало внимания уделялось содержанию предмета. В данное время история начинает вытесняться другими гуманитарными науками.

С 70-х годов развиваются новые направления в преподавании истории. В этот период появляются «черная» и «женская» истории. Значительное место в программе уделялось изучению роли женщин и африканцев в истории Великобритании. Ученики становятся активной стороной процесса изучения истории, значительное внимание уделяется работе с источниками и поиску дополнительного материала. С 80-х годов произошла поляризации в преподавании истории. Часть методистов выступало за сохранение старой, консервативной модели преподавания истории, другая же часть выступала за «новую» историю. Конец этим спорам подвела Национальная школьная программа 1988, сделавшая историю не только предметом, где ученики узнавали о прошлом своей страны, но и развивали свои мыслительные и аналитические

способности. С 1994 история перестает быть обязательным для изучения предметом после 9 класса. Итоговые экзамены по истории ученики сдавали в 14 лет. Все это вело к урезанию часов по предмету.

Большой толчок в развитии методики преподавания истории был дан Брауном [1, с. 104-115]. Он предлагал сформировать урок истории так, что бы у учеников формировалось умение самостоятельно искать и критически осмысливать информацию по предмету и умения связно и логически излагать свои мысли письменно и устно. Главной задачей преподавания истории Браун считал формирование у обучающихся гуманитарного мышления. Для достижения данных целей Браун предложил ввести в урок истории работу историческими источниками и хронологическими таблицами.

После анализа результатов экзаменов школьников по истории, Браун [1, с. 132-138] выделил следующие проблемы в преподавании истории: учащиеся не могут объяснить причины тех или иных явлений, людей из прошлого ученики часто воспринимают как невежественных особей, что говорило о не умении школьников пользоваться методом ретроспективы. В результате Брауном [1, с. 138] были сформированы следующие задачи обучения истории: обучение учеников обличать факты от теорий, причинам существования разных взглядов на прошлое и умению критически оценивать это прошлое. Например, предлагалось объяснять ученикам, почему отличаются взгляды британских и американских историков на войну за независимость в США. Другими словами Браун предлагал в изучении истории посвятить значительную часть времени историографии. Значительное время было уделено Брауном [1, с. 25-52] для изучения источниковедческого вопроса в преподавании истории в школу. Он предлагал использовать в школах работу с первоисточниками с применением элементов источниковедческого анализа.

Согласно исследованиям Савельевой [6, с. 115] в современной британской школе выделяют две основные задачи: познавательную и социальную. Познавательная задача предполагает: формирования навыков восприятия повествования, формирование понимания взаимосвязи исторических событий, умение осмысленно давать ответы на различные исторические ситуации, формирование устойчивых знаний об исторических личностях, критического осмысления источников, представлений методах и принципах исторической науки. Социальные задачи предполагают восприятие опыта и моральных ориентиров предков и принятие современной действительности исходя из исторического прошлого страны.

На основе выше перечисленных задач британские школы строят свои уроки. Большой вклад в изучение специфики урока истории в Великобритании внесла профессор Большакова [2, с. 88-91]. Основной формой преподавания истории на уроке является беседа, из которых дети узнают о прошлом. В младших классах большое внимание уделяется изучению истории родного края, а так же истории свое семьи. В результате уже в начальной школе дети получают базовые навыки по краеведению и генеалогии.

Отличительной особенностью исторического образования является преподнесения предмета по темам, а не по странам, как это делается в России. Например, на теме «Внешняя политика стран Западной Европы в 14 веке» ученики в Великобритании изучают политику стран данного периода в комплексе их взаимодействия, в то время как в русской школе анализ каждой ведущей страны конкретной эпохи осуществляется отдельно. Так британцы изучают историю как цельную систему без отрыва отдельных народов друг от друга. История Всемирная история в Великобритании преподается по модулям. Ученики могут сами выбирать модули из предложенных школой. Каждый модуль длится в течение триместра. По исследованиям Фитджеральда и Хингли [7, с. 67] наиболее популярными модулями являются история американского Запада до 1800 года и нацизм в Германии. Наименее популярными являются модули по древнему времени и средним векам.

Во время изучения истории ученикам с младших классов насаждаются общеевропейские ценности: вера в справедливость и демократию, почтение к общеевропейской культуре, вера в прогресс. Вне зависимости от региона все школьники кроме истории Англии изучают шотландскую, ирландскую и валлийскую истории. Так подчеркивается историческое единство всех регионов Великобритании. В целом большинство спорных вопросов в британской истории учителя освещают беспристрастно с анализом различных точек зрения. Так, например, изучается война Америки за независимость. Но есть ряд вопросов, которые в школах Британии стараются замалчивать или освещать в неполной мере.

Для того что бы получить высшую оценку по предмету ученикам мало просто воспроизводить сказанное учителем. Для высшего бала ученикам необходимо представлять дополнительную информацию по теме в виде проектов. Поощряется умение учеников аргументировать и отстаивать свое мнение, даже если оно противоположно мнению учителя. В британских школах не делается акцент на заучивании дат и событий, вместо этого используют проектный метод обучения, где ученики могут представить свое мнения на конкретную проблему. Активно используется написание сочинений на исторические темы.

Особый интерес представляет экзамен по истории в средней школе. Его изучением занимался Вяземский [3, с. 72-75]. Экзамен в Великобритании проводится сторонними организациями и представляет собой работу из нескольких частей, которые проверяют различные знания и умения ученика. В работе есть обязательные темы и темы по выбору. В работу входит письменная часть с кратким ответом, письменная часть с развернутым ответом и эссе. Работы составлены так, что бы ученики не просто воспроизводили пройденный материал, а могли применять свои знания в новой для них ситуации, могли критически оценить представленные передними события и дать аргументированное мнение по представленным вопросам. Во многом форма сдачи экзамена напоминает российский ЕГЭ. Основной проблемой экзаменов по истории, по мнению Вяземского, заключается в обычном натаскивании британский учеников по вопросам связанных экзаменом, а так же в сомнении о качестве вопросов представленных перед учениками.

Самой главной частью экзамена по истории является эссе. Оно расценивается в 50 баллов. В каждой работе ученикам предлагаю 13 тем, из которых необходимо написать эссе по двум темам. В 90-х основной целью эссе было проверка памяти ученика и умения воспроизводить информацию по вопросу. Задачей современного эссе по истории является проверка умения ученика работать с источником, анализировать его и излагать свою точку зрения. Вторая часть делится на два уровня: базовый и повышенный (каждый ученик выбирает сложность сам). В ней представлена группа источников по определенной теме. Это могут быть карты, картины или отрывки из письменных источников. От ученика требуется оценить важность и объективность представленных источников и кратко ответить на вопросы, прилагаемые к ним.

Особняком стоит экзамен по истории в Шотландии. На экзамене по истории шотландцы могут вбирать уровень сложности экзамена: базовый, основной, повышенный. Это сделано с целью, что бы практически ни один ученик не мог провалиться на экзамене. Выбор уровня сложности экзамена не лишает возможности получить оценку более высокого уровня. Например, если ученик при написании экзамена основного уровня

ученик показал знания соответствующие повышенному уровню, он получает зачет по экзамену повышенного уровня. То же происходит, если при написании экзамена основного уровня, ученик показал знания базового уровня. В отличие от Англии вопрос к экзаменам составляются учителями по пройденным темам, а после утверждаются вышестоящими инстанциями.

Разбором английского учебника по истории Великобритании занимался Коньков Д. С. [4, с. 61-67]. Он провел анализ учебника по истории Римской Британии. Не существует единого учебника по истории Великобритании. Государство лишь устанавливает общие рамки в пределах, которых должно излагаться содержание материала по истории. Ценность учебника зависит не от количества материала излагаемого в нем, а от доступности материала изложенного по предмету и оформления данного материала. Так как изучение истории страны в Великобритании начинается с 7-8 лет, а не с 11-12 лет как в России, большинство учебников для начальной школы адаптировано для детей. Иллюстративный материал в них преобладает над текстовым. В учебниках по истории преобладают иллюстрации в виде фотографий различных археологических артефактов. Что касается картинных иллюстраций в учебниках, то они, по мнению Конькова Д.С. [4, с. 65], сильно идеализируют жизнь прошлого для создания идентичности современности и прошлого у учеников.

Очень часто британские учебники по истории пишутся профессиональными писателями без исторического образования. Данный факт связан с тем, что для британцев важнее доступность изложения материала в учебнике, чем его информативность. В учебниках истории значительно место отводится цитатам известных людей, но в большинстве смысл этих цитат не объяснен в историческом контексте. Это связано с тем, что большинство этих цитат расхожи в официальном английском языке и литературе. Большая часть материала в учебниках по истории Великобритании изложена в нейтральном стиле. Начиная еще с истории Римской Британии, англичане избегают слова варвар применительно к бриттам. Большинство учеников говорят об индивидуальности английской культуры и занижают в неё вклад римского общества. В конце учебников указаны списки мест рекомендуемых к посещению для большей информации по теме. Это могут быть музеи или памятники прошлого. Так же в современных учебниках указаны ссылки на интернет-ресурсы содержащие дополнительную информацию по излагаемым темам.

Выводы. Британская система исторического образования обладает значительной централизацией и основана на «Едином учебном плане». Британская система образования предоставляет ученика широкие возможности для самообразования, поскольку английская школа ориентирована не на простое изложение фактов учителем, а на работу ученика с дополнительным материалом. Так же для Британии характерно составление учебников истории с позиции красочного изложения материала. Британская система наиболее близка к гуманистической концепции образования. Помимо данных плюсов для британской системы образования характерно слабое знание учениками фактологического материала, а так же проблема с эмпатией.

Литература:

1. Браун Р. Качество преподавания в средних школах и колледжах: монография / Р. Браун. Лондон.: СЕВ, 1995. 158 с.
2. Большакова О.В. Преподавание истории в Великобритании / О.В. Большакова // Отечественная и зарубежная литература. - 1997. - №5 с. 86-98
3. Вяземский Е.Е. Современная система образования в Великобритании / Е.Е. Вяземский // Проблемы современного образования. - 2010. - №6 с. 68-84
4. Коньков Д.С. Репрезентация Римской Британии в современных британских учебниках в контексте формирования национальной идентичности / Д.С. Коньков // Вестник Томского государственного университета. - 2016. - №403 с. 61-68
5. Протопопова Д.А. Прошлое с английским акцентом. Как учат истории в британских средних школах / Д.А. Протопопова // История. - 2006. - №22 с. 104-125
6. Савельева И.М. Концептуальные проблемы современного исторического образования в Европе и США / И.М. Савельева // Содержание образования. - 2016. - №2 с. 114-123
7. Фитджеральд И. Хингли В. История в университете: монография / И. Фитджеральд., Лондон.: СЕВ, 1996. 146 с.

Педагогика

УДК 37.012

аспирант 3-го года обучения Репина Юлия Ягфяровна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);

кандидат педагогических наук, доцент Пискунова Елена Николаевна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград)

СТРУКТУРА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается структура поликультурного мировоззрения. Выделены компоненты поликультурного мировоззрения младших школьников: познавательно-культурологический; нормативно-аксиологический; эмоционально-рефлексивный; деятельностный и культурно-творческий.

Ключевые слова: поликультурное мировоззрение, толерантность, мультикультурализм, начальная школа, структура мировоззрения.

Annotation. The article deals with the structure of multicultural worldview. The components of the multicultural worldview of younger students are identified: cognitive-cultural; normative-axiological; emotional-reflexive; activity and cultural-creative.

Keywords: multicultural worldview, tolerance, multiculturalism, elementary school, the structure of the worldview.

Введение. Проблема мирного сосуществования различных народов и государств всегда привлекала внимание философов, государственных деятелей на разных этапах развития общества. Издавна человечество делало попытки найти средство обеспечения бесконфликтного сосуществования стран и национальных человеческих сообществ.

В условиях экономической, культурной и образовательной интеграции в мировое сообщество для каждой страны особую актуальность приобретает воспитание молодого поколения с развитым поликультурным мировоззрением, устойчивого к проявлениям расизма, ксенофобии и нетерпимости, готового к эффективному межкультурному взаимодействию в новых социально-экономических условиях.

Целью данной статьи является изучение поликультурного мировоззрения обучающихся начальных классов с точки зрения его структуры.

Изложение основного материала статьи. Понятие «поликультурность» появилось в научном обороте в середине XX в., постепенно оно приобретало все большую значимость, поскольку придавало новый смысл прошлым установкам, а также обобщало современный опыт реализации идей мира и взаимоуважения между народами, несмотря на имеющиеся между ними культурные, расовые, национальные и религиозные различия.

Проблемы поликультурности не являются новыми для человеческой цивилизации. В вопросах поликультурности пытались разобраться еще древние философы – Сократ, Платон, Аристотель, а основателем поликультурного воспитания считается Я.А. Коменский, который считал необходимым подготовить ребенка к жизни в многонациональном обществе [9]. Позже идеи поликультурного воспитания мы находим в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, П.Ф. Каптерева, С.Ф. Русовой, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и многих других выдающихся мыслителей мира.

Научные труды таких отечественных ученых, как В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.А. Супруновой, Д.Г. Анохина, И.П. Ильинской раскрывают отдельные аспекты поликультурного мировоззрения и воспитания школьников, освещают развитие теории и практики поликультурного образования в историко-педагогическом контексте. Проблемы межкультурной коммуникации и диалога культур рассматривались в исследованиях М.М. Бахтина, М.С. Кагана, В.С. Библера, П.П. Гайдено и др.; культура межнациональных отношений освещена в работах Г. Померина, М. Хохмана, воспитание толерантности – в трудах Г.Д. Дмитриева, А.Г. Асмолова и др.

Проблеме теории поликультурного мировоззрения и воспитания посвящены также работы зарубежных исследователей. Так, в рамках подхода поликультурного воспитания освещаются: гармонизация отношений между этническими группами (Дж. Мейл, Дж. Фаркас), изучение традиций родной культуры (Ю. Босс-Нюнинг), необходимость воспитания взаимной открытости, интереса и терпимости (Ю. Зандфукс), формирование культурной идентичности (В. Фтенакис, А. Зонне, В. Валхинер).

Отдельные концепции и положения социально-психологического подхода посвящены психологическим предпосылкам поликультурного воспитания (К. Даффи, Дж. Бэнкс, Г. Дмитриев, Н. Крылова, Т. Менский). Эти подходы содержательно дополняют друг друга. Рассматривая проблему культурного и политического взаимодействия различных народов [14], для определения феномена «поликультурность», авторы оперируют разными понятиями. К наиболее используемым можно отнести такие как поликультурность, мультикультурализм, культура межнационального общения, мультикультурность и т.п. [12].

Изучение поликультурного мировоззрения сегодня также находится в центре внимания европейских педагогов, которые видят в нем выход из кризиса в межэтнических отношениях. На сегодняшний день вопрос поликультурного мировоззрения и образования актуален для многих стран Европы, Австралии, России и США.

Обзор научных работ отечественных и зарубежных авторов позволяет сделать вывод, что идеи поликультурности прошли в своем развитии определенные этапы, каждый из которых характеризуется своеобразными чертами. Так, определение прав и свобод человека, акцентуация необходимости их обеспечения приходится на XVII-XVIII вв. – это этап «первого поколения» данного феномена. «Второе поколение» – это период становления прав человека, он характеризуется особым вниманием к социально-экономическим вопросам и приходится на конец XIX – начало XX века. «Третье поколение» прав сформировалось в конце XX – начале XXI в. и вынесло на общественную и мировую арену права наций и народов, среди которых определяющим становится право наций на собственную культуру и язык, на самоопределение.

Цели, функции и задачи поликультурного мировоззрения должны быть направлены на формирование поликультурного воспитания, а именно: понимание своеобразия каждой отдельной культуры через приобщение к ее ценностям, в том числе своей собственной; умение вести диалог с представителями другой культурной группы [8], уважительное и толерантное отношение к ее традициям, убеждениям, ценностям [3]. Особое значение придается толерантности: «Противостоять разобщенности людей и проявлению взаимной агрессии позволяет толерантность. Толерантность расширяет возможности народов для достижения согласия в обществе, мире» [2]. Толерантность в данном контексте – это высшая степень развития культуры человека, а также общества в целом, и характеризуется умением индивида жить в гармонии с собой и миром других людей. Кроме того, поликультурность как внутренней, так и внешней общественной среды требует от каждого гражданина способности к межэтнической и межкультурной коммуникации наряду с толерантным отношением к культурным ценностям иных народов [11].

В настоящее время существуют проблемы, которые появились после обострения старых и возникновения новых конфликтов на религиозной, национальной, экономической, политической, языковой, половой и родовой почве. Это в первую очередь связано с актуализацией общего движения за права человека, а также с процессами развития демократии в мире в целом [10]. Поэтому все острее возникает необходимость целенаправленно подготавливать подрастающее поколение к жизни в культурно-гетерогенном и меняющемся мире.

В современной научной литературе разрабатываются различные подходы к организации поликультурного воспитания, выбора форм и методов его эффективной реализации, предлагается использовать как активные и интерактивные их разновидности, которые позволяют перевести учащегося в

позицию активного субъекта учебно-воспитательного процесса, так и возможности привычной окружающей педагогичной среды при соответствующем ее моделировании. Определяющую роль в решении этой задачи играет формирование поликультурного мировоззрения учащихся младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст – важная ступень на пути социального становления личности. Он характеризуется возрастными особенностями, учет которых способствует максимально эффективному применению форм и методов воспитания учащихся начальных классов в духе политкультурности. К основным из них относятся: эмоциональная чувствительность и активность, толерантность и психологическое равновесие, открытость и эмпатийность, инициативность и рефлексивность, способность к уже осознанной саморегуляции. Помимо вышеупомянутых особенностей, в младшей школе особенно интенсивное развитие получают способности обучающихся к социальной рефлексии, принятию позиции других, приобретению личного опыта как участника разнопланового общения и взаимодействия, в процессе которого у ребенка постепенно формируется своя социальная позиция – осознанное отношение к себе как к ответственному лицу, к своему обучению – как к выполнению долга, к общению со взрослыми и сверстниками, к развитию своих ценностных социальных связей [6].

Младший школьный возраст – это не только важный период в жизни человека, но и выход на новый возрастной этап. В качестве основной задачи в этом возрасте выступает учебная деятельность, которая осуществляется в школе.

Школа – это, безусловно, тот социальный институт, где реализуется и должно реализовываться поликультурное образование детей. Начальная школа со всем разнообразием форм и средств, методов и приемов в образовательном и воспитательном процессе крайне важна для формирования у школьников культуры межнациональных отношений [13]. В этом смысле поликультурное воспитание должно быть частью процесса планомерной социализации школьников, ориентированной на освоение системы общечеловеческих и национальных культурных установок и ценностей, формирование коммуникативных качеств, которые помогают школьнику реализовывать себя в плане межкультурного взаимодействия, принимать как данность другие языки и культуры, относиться толерантно к их представителям.

Роль школы в поликультурном воспитании чрезвычайно важна. Однако следует подчеркнуть тот общеизвестный факт, что основы любой культуры закладываются еще в семье. Важную роль семья играет в закладке основ мировоззрения, понимании смысла нравственных правил поведения, в формировании правильного отношения к людям и их поступкам. Домашняя атмосфера способствует адекватному восприятию ребенком существующих в семье правил, норм поведения, взглядов и стремлений.

В ходе многочисленных исследований было установлено, что современная семья может оказывать значительное влияние на формирование и развитие у ребенка стереотипов межличностных взаимоотношений с представителями других культур. Но проблема в том, что подавляющее большинство родителей не уделяют должного внимания этим вопросам, что в некоторых случаях даже скорее негативно влияет на поликультурное становление ребенка. С учетом данной ситуации в полиэтнической среде следует осуществлять тесное сотрудничество школы и семьи.

Структура поликультурного мировоззрения младших школьников должна включать компоненты, обязательно связанные с семейным обучением и воспитанием, поскольку именно в семье как источнике формирования традиций ребенок приобретает важный опыт коммуникации с людьми, в семье ребенок учится слушать и уважать мнение других, учится общаться, бережно и терпеливо относиться к своим родным и близким.

Взаимодействие школы с родителями может осуществляться, например, через проведение родительских собраний, дней семейного общения, совместных мероприятий, праздников. Значимыми могут стать индивидуальные беседы, групповые занятия, направленные на развитие чуткости, взаимоуважения и доверия между родителями и детьми, создание общих благоприятных условий в семье.

Н.Г. Баранец отмечает, что мировоззрение – это совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира, места в нём человека, а также жизненные позиции, программы поведения и действий людей [1, с. 4]. Мировоззрение является необходимой составляющей человеческого сознания, в нем (в мировоззрении) обобщенно представлены познавательная, ценностная, поведенческая сферы в их взаимосвязи. Исходя из этого Н.Г. Баранец отмечает, что мировоззрение включает основные компоненты [1, с. 4]: а) познавательный – обобщенные знания о мире и человеке; б) ценностно-нормативный – идеалы, ценности, убеждения и нормы, определяющие жизненную позицию человека; в) морально-волевой – система личностных установок и ориентаций, формирующих готовность к определенному действию; г) практический – деятельность по реализации знаний, убеждений, установок и ценностных ориентаций.

Стоит отметить, что любой процесс направлен на достижение определенного результата, подтверждает его целесообразность и эффективность. Процесс формирования поликультурного мировоззрения не является исключением из этого правила и предполагает достижение высокого уровня сформированности поликультурной воспитанности.

Опираясь на точку зрения Н.Г. Баранец, а также на анализ философской, социологической, педагогической литературы по проблеме исследования, представим авторское видение структуры поликультурного мировоззрения младших школьников:

- познавательно-культурологический компонент (включающий знания о мире вообще, о месте человека в этом мире, а также знание различных культур, которые обучающий получает в ходе изучения иностранных языков);
- нормативно-аксиологический компонент (оценки, ценности, определенный эталон проявления чувств, стремление к реализации их в отношениях с другими людьми);
- эмоционально-рефлексивный компонент (потребности, мотивы, установки, совокупность соответствующих эмоционально-психологических характеристик);
- деятельностный компонент (умения, навыки, привычки, действия, поступки, поведение);
- культурно-творческий компонент (умение оценивать произведения духовной и материальной культуры, наличие высокого уровня гуманитарной культуры (культура мышления, поведения, речевой деятельности), наличие интереса и толерантности к предметам чужой культуры, наличие творческих потребностей и способностей обучающихся к созданию предметов, обладающих эстетической ценностью).

Очевидно, что все элементы данной структуры имеют тесную связь между собой, находятся в постоянном взаимодействии, формируются одновременно.

Собственные наблюдения, проведенные в ходе педагогической деятельности, показали, что основными причинами низкого в большинстве случаев уровня сформированности поликультурного мировоззрения младших школьников определены следующие: недостаточная компетентность учителей, родителей и учеников по вопросам поликультурности и социального становления личности; теоретическая неразработанность социально-педагогического аспекта проблемы поликультурного воспитания и ее технологического обеспечения в условиях обучения в начальной школе.

Если говорить о воспитательных технологиях, формирующих поликультурное мировоззрение учащихся начальной школы и особенностях этого школьного возраста, то методы воспитания в данном случае должны характеризоваться единством познавательных и эмоционально-волевых аспектов деятельности, открытостью к окружающему миру как обязательному элементу формирования основ поликультурной личности. В данной связи поликультурное мировоззрение можно определить как особые педагогические усилия, которые обеспечивают развитие культурно-социальной личности, открытой другим культурам, национальностям, верованиям [4].

Исходя из этого, содержание поликультурного воспитания должно строиться вокруг четырех ориентиров: социокультурная, этническая идентификация личности ребенка, постепенное усвоение системы представлений и понятий о поликультурной среде, формирование положительного отношения к разнообразию культур и языков, развитие навыков межнационального общения [7]. В ходе личного поликультурного становления ребенок проходит несколько ступеней: уважение к своей этнической культуре и осознание культурных различий, толерантность, понимание и принятие другой культуры.

Таким образом, выделенные структурные компоненты позволяют целенаправленно вести работу по формированию поликультурного мировоззрения, в ходе данного процесса у младших школьников проявляются толерантность, понимание, активная солидарность, взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен, осознание культурных различий.

Формирование каждого из выделенных компонентов поликультурного мировоззрения должно происходить в ходе специально организованного педагогического процесса, представляющего поликультурное воспитание, в ходе решения практических задач; ориентации на отказ от неэффективных стереотипов, преодоление имеющихся противоречий и недостатков. Тактика оказывает влияние на последующие алгоритмы и приемы воспитания для каждого отдельного учащегося и подразумевает осуществление воспитательных и образовательных мероприятий по формированию поликультурного мировоззрения у школьников.

В основу технологии формирования поликультурного мировоззрения обучающихся должен быть положен комплекс личностно-ориентированных ее разновидностей (гуманно-личностные и технологии сотрудничества), которые выдвигают в центр воспитательной системы личность ребенка, акцентируя внимание на необходимости создания комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природного потенциала. Личность ребенка в этой группе технологий не только объект воспитания, но и приоритетный субъект, выступающий целью воспитательной системы, а не средством достижения какой-то другой цели.

Другими видами воспитательных технологий являются: технология коллективного творческого воспитания И. Иванова, технология создания ситуации успеха А. Белкина, технологии игровой деятельности [5], которые помогают заинтересовать детей содержанием воспитательной работы и соответствуют возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Формирование личности, обладающей поликультурным мировоззрением, – сложный и ответственный процесс, и эффективность этого процесса будет зависеть от совместной деятельности педагогов, учащихся и их родителей.

Выводы. Таким образом, в статье определена структура поликультурного мировоззрения младших школьников, которая включает такие компоненты, как познавательно-культурологический; нормативно-аксиологический; эмоционально-рефлексивный; деятельностный и культурно-творческий.

Формирование каждого из выделенных компонентов должно происходить комплексно, поэтапно. Процесс планомерного и целенаправленного развития поликультурного мировоззрения обеспечивает развитие и становление чувств и убеждений обучающегося в русле признания существования множественности культур, формирует толерантное отношение к различиям окружающих людей и мира в целом и подразумевает понимание и адекватное восприятие современных культур. Поликультурное мировоззрение является интегративным качеством индивида, обуславливает многоаспектность отношений на микро- и макроуровне и состоит из множества поликультурных убеждений, ценностей, установок и потребностей личности.

Литература:

1. Баранец Н.Г. Основы философии: учебное пособие к курсу «Философия» для вузов. – Ульяновск: Издательство УлГУ, 2010. – 334 с.
2. Безюлева Г.В., Бондырева С.К., Шеламова Г.М. Толерантность в пространстве образования: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 152 с.
3. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография / В.П. Борисенков, Гукаленко А.В., Данилюк А.Я. - М. Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 567 с.
4. Васютенкова И.В. Современные проблемы поликультурного образования. // Образование в эпоху перемен. Сборник научных трудов. Выпуск 2 / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
5. Вовк Е.В. Средства поликультурного образования младших школьников // Universum: психология и образование. 2018. № 4 (46). - С. 8-10.
6. Головнева Е.В., Синдикова Г.М., Рулева А.О. Организация поликультурного образования в начальной школе // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 11. - С. 50-53.
7. Гукаленко А.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности в современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. - Москва - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. - С. 121-128.

8. Ильинский И.М. О воспитании жизнеспособных поколений российской молодежи // Государство и дети: реальность России: материалы междунаро. науч.-практ. конф. М.: Владос, 1995. С. 51-52.
9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. - М.: Учпедгиз, 1955. - 651 с.
10. Лучина Т.И. Нравственное воспитание современных школьников / Т.И. Лучина // IV Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве в свете цивилизационного выбора крещения Руси материалы педагогических чтений. – Омск: 2015. - С. 70.
11. Макаев В.В. и др. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
12. Пиджоян М.З., Шабанова Е.А. Мультикультурное образование: содержание понятия // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 4-1. - С. 44-47.
13. Тихомирова О.Б. Нравственные ценности как феномен русской педагогической культуры. / О.Б. Тихомирова, Т.Н. Ушенина // Педагогика и современность Научно-педагогический журнал. - 2014. - №3. - С. 63-67
14. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. - Boston: Allyn and Bacon, 2001. - 360 p.

Педагогика

УДК: 37

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
воспитательных систем Романова Галина Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье обоснована необходимость комплексного подхода к развитию социокультурной компетентности обучающихся в инклюзивной образовательной среде организаций дополнительного образования, рассмотрены потенциальные возможности системы дополнительного образования в формировании социокультурной компетентности обучающихся с особыми образовательными потребностями; представлена сущность социокультурной компетентности как личностной характеристики.

Ключевые слова: комплексный подход; социокультурная компетентность обучающихся; система дополнительного образования детей; инклюзивная образовательная среда; обучающиеся с особыми образовательными потребностями; общение.

Annotation. The article substantiates the need for a comprehensive approach to the development of socio-cultural competence of students in an inclusive educational environment of organizations of additional education, considers the potential of the system of additional education in the formation of socio-cultural competence of students with special educational needs; presents the essence of socio-cultural competence as a personal characteristic.

Keywords: complex approach; socio-cultural competence of students; system of additional education of children; inclusive educational environment; students with special educational needs; communication.

Введение. Насыщенность школьных образовательных программ фактическим материалом приводит, зачастую, к уменьшению его воспитательного потенциала. В ситуации нестабильной социально-экономической обстановки, когда родители не могут уделять достаточного внимания воспитанию детей, будучи заняты поиском работы и удовлетворением, прежде всего, материальных благ, возникает острая необходимость создания специальной воспитывающей среды, формирующей социально-значимые качества личности. В этих условиях возрастает роль учреждений дополнительного образования в обеспечении успешной социализации личности каждого ребенка. Особую значимость это приобретает для тех, кто имеет особые образовательные потребности, в том числе обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Вопросы проектирования и организации образовательной среды, равно как и особенности ее влияния на личностное развитие занимают одно из ведущих мест в современных педагогических исследованиях [3; 8]. Взгляды специалистов во многом ориентированы на исследование воспитывающего потенциала образовательной среды, его возможностей в становлении личности [4; 8]. Говоря о важности создания специальной среды, формирующей и развивающей социально-значимые, коммуникативные качества детей и молодежи, среды, направленной, в том числе, на развитие социокультурной компетентности обучающихся, остановимся на необходимости комплексного подхода к решению данной проблемы. Комплекс – это сочетание, совокупность, представляющая собой единое целое. В контексте рассматриваемой проблемы – комплекс – это система. Комплексность, считает К.И. Бузаров, может быть рассмотрена как единство целей и задач, содержания, форм и методов педагогического воздействия и взаимодействия [2]. Острая необходимость в таком подходе именно сегодня возникает в связи с тем, что и в теории и в практике воспитания и воспитательной деятельности феномен воспитания фактически рассматривался как сумма отдельных процессов, совокупный результат направлений воспитания, составляющих его структуру. Бытовало мнение, в том числе и в научном мире, что эти «отдельно взятые» процессы можно организовать и совершенствовать как самостоятельные. Это вполне резонно: развивая одну из составляющих системы, мы придем к приращению и других ее характеристик. Однако, акцент делался при этом не на формирование целостной личности, а на развитие ее отдельных свойств. Следует также отметить, что качество современного дополнительного образования во многом определяется его соответствием запросам и интересам формирующейся личности, направленностью не только и не столько на развитие умственных сил и творческих способностей и развитие индивидуальности, сколько на обеспечение эффективной адаптации и самореализации каждого в условиях поликультурного социального многообразия. Следовательно, комплексность воспитательно-образовательной деятельности в условиях инклюзивной практики организаций дополнительного образования есть грамотная реализация системы воспитательных воздействий и взаимодействий, снимающая дискретность реализации целей и задач инклюзии.

Одна из особенностей образования сегодня - его полипарадигмальный характер. Образовательные парадигмы как различные концептуальные модели существуют и сосуществуют одновременно, а также сменяют друг друга в соответствии с общими и особенными (частными) тенденциями развития общества, его целей и ценностных ориентаций. Они могут отличаться как подходами к определению главной цели образования, так и способам достижения этой цели; подходами к отбору содержания образования и технологиями реализации этого содержания; подходами к пониманию сущности и роли образования в системе общественных институтов, и, в то же время, к определению роли самих социальных институтов в достижении образовательных целей; отличаться подходами к определению особенностей взаимодействия субъектов образования и т.д. Таким образом, иерархия методологических подходов может быть выстроена так, что будут выделены подходы различных страт, а некоторые из них будут играть роль системообразующих принципов.

Образовательная среда организаций дополнительного образования направлена на создание условий, обеспечивающих развитие каждого ребенка наравне с другими детьми, но с использованием для этого особых, подходящих именно для него, путей и средств. Здесь обеспечивается активное включение ребенка в социум вне школы, формируется позитивная мотивация к овладению различными моделями эффективных коммуникаций. Развивающая функция инклюзивной образовательной среды клуба, кружка, студии предполагает создание условий для развития познавательной сферы ребенка в соответствии с его особенностями, формирования социально-значимых качеств, необходимых для успешной социализации в поликультурном обществе.

Реалии современного общества привели к обострению проблемы необходимости развития у будущего семьянина, гражданина, работника такой важнейшей личностной характеристики, как социокультурная компетентность. Это личностное качество является важнейшим показателем готовности жить и работать в условиях поликультурного сообщества любой образовательной системы, в том числе и системы дополнительного образования как прообраза реального пространства поликультуры.

Согласно позиции А. Маслоу, каждый человек, прежде всего, испытывает потребность в признании, защите и уважении. Общаясь со взрослыми, взаимодействуя со сверстниками на занятиях кружков, клубов, секций в системе дополнительного образования, растущий человек получает реальную возможность познать, утвердить и подтвердить себя, что особенно важно для ребят, не посещающих школу в силу ограничений по состоянию здоровья.

Система дополнительного образования детей имеет большие возможности для создания особой воспитывающей среды, в которой каждый ребенок в неформальной обстановке, независимо от его школьных (и не только учебных) успехов, находит возможность заниматься любимым делом и быть успешным. Мы особо хотим это подчеркнуть в связи с тем, что школьная неуспешность может тормозить гармоничное развитие личности, не давая ребенку раскрыться во всей полноте своих задатков и способностей, затрудняет процесс социализации. Особо это касается обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Социокультурная компетентность в условиях постоянной модификации социокультурной среды запускает адаптационные механизмы ее субъектов. Она характеризует также устойчивость личности к рискам, негативным вызовам, дестабилизирующим личностные отношения провокациям, проявляется в способности иметь свою точку зрения, свою личностную позицию, умении достойно защищать ее, избегая развития конфликтных ситуаций в условиях образовательной инклюзии [5; 6].

Таким образом, социокультурная компетентность может быть рассмотрена как способность, готовность и мотивированность участников совместной деятельности к выстраиванию стратегий общения в соответствии с социокультурными особенностями инклюзивной образовательной среды именно как поликультурной. Готовность как одна из сфер (страт) социокультурной компетентности будет включать: социальную готовность (знания, умения и навыки в теории и практике социального взаимодействия, личностную готовность (гуманистическая направленность, характер ценностных ориентаций, эмпатия, толерантность, социоориентированность, ценностно-смысловое отношение к социальному взаимодействию, рефлексия, адаптивность, лабильность устойчивости, волевая саморегуляция), психологическую готовность (знания, умения и навыки в теории и практике коммуникации, перцепции и интеракции в условиях инклюзивной образовательной среды); психологическая готовность является базовой для других составляющих готовности, так как включает мотивационно-побудительные, личностные и функциональные характеристики. Это способность к эффективному взаимодействию с другими людьми и группами в поликультурном пространстве социальной деятельности (кружка, клуба, студии), способность быть полезным, значимым, успешным в реализации задач группы и своих собственных потребностей и интересов [7].

Деятельность педагога – это управление деятельностью воспитанника. Насколько умело это будет осуществляться, во многом зависит от особенностей взаимодействия участников этой деятельности, от особенностей их процесса общения.

Важнейшим звеном общения является отношение. Для руководителя кружка, студии (ведь именно он формирует отношения в коллективе) очень важна мысль о том, что общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нём лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на чувства и состояние друг друга [1]. Если люди не умеют или не хотят выбрать для каждой ситуации подходящий стиль общения, то одни из них, вступая в контакты с окружающими, благодаря своей манере общения, без всяких усилий со своей стороны могут поддержать или даже создать у других людей хорошее настроение, а другие – «опять же в силу выработавшейся у них манеры общения - вносят в свои взаимоотношения между людьми напряжённость и провоцируют развитие у последних отрицательных эмоций, отмечал А.А. Бодалев [1].

Человек формируется как личность в процессе общения с другими людьми. От личностных особенностей этих людей в большей мере зависят характер психического отражения, эмоционального отношения и поведения общающегося с ними человека [1]. Вот почему так важно установить в детском коллективе атмосферу доверия, взаимопонимания, взаимопомощи, без которой невозможно построение и развитие воспитательной системы учреждения дополнительного образования, а, соответственно, и всех её составляющих.

Развитие социокультурной компетентности обусловлено развитием всех сторон процесса общения: перцептивной, коммуникативной и интерактивной [5; 6]. Исходя из этого, можно говорить о том, что знание

основ перцепции, овладение средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение нивелировать возникновение коммуникативных барьеров различного происхождения, вкупе со способностью к реализации различных форм конструктивной интеракции – все это будет являться системообразующим фактором формирования, становления и развития социокультурной компетентности детей и подростков в инклюзивной среде учреждения дополнительного образования.

Социокультурная компетентность, следовательно, как интегративная характеристика личности, может быть обозначена как совокупность следующих компонентов: содержательно-концептуального, поведенческого и рефлексивно-оценочного, а в качестве критериев реализации этих компонентов можно назвать когнитивную, ценностно-смысловую, мотивационную, прогностическую, коммуникативно-перцептивную, эмоционально-волевую и регулятивную составляющие. Становится очевидным, что деятельность учреждения дополнительного образования направлена на обеспечение условий, в которых любой ребенок, независимо от особенностей здоровья, будет иметь возможность овладения знаниями в рамках заявленной проблемы и развития осмысленного позитивного отношения к данной системе знаний, освоения опыта практической деятельности в области применения полученных знаний, овладения способами эффективных коммуникаций с другими, «не похожими» на него детьми и взрослыми, адекватно воспринимая партнера в соответствии с особенностями его здоровья, и, отражая обратную связь, быть успешным в самореализации на основе приобретенных знаний и опыта деятельности.

Интегративность феномена социокультурной компетентности проявляется и в способности к анализу социокультурной ситуации и поиску эффективных решений на основе собственных личностных возможностей, ресурсов, потенциалов и ресурсов среды, а также потенциала системы как совокупного продукта взаимодействия всех ее субъектов, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим важно определить внешние и внутренние источники развития социокультурной компетентности как личностной характеристики субъектов инклюзивной образовательной среды учреждений дополнительного образования; определить источники развития самой среды, ресурсы и потенциал ее готовности к реализации образовательной инклюзии. Необходимость, важность создания, функционирования и постоянного развития инклюзивной образовательной среды системы дополнительного образования обуславливает актуальность проектирования и апробации моделей ее развития.

Выводы. Считаем важным отметить, что управление воспитательной системой учреждения дополнительного образования представляет собой непрерывный целенаправленный процесс, движущей силой которого становится осознаваемая участниками образовательного процесса потребность в разрешении противоречий между требованиями современной жизни и актуальным уровнем их (участников) качественного состояния. Комплексный подход к развитию социокультурной компетентности обучающихся проявляется сегодня в умении как педагогического сообщества, так и каждого педагога планировать и осуществлять воспитательный процесс применительно к условиям поликультурного, инклюзивного социума с учетом целей, законов и принципов инклюзии, в оригинальном способе конструирования и решения педагогических задач, в умении анализировать и обобщать педагогически значимые факты и устанавливать причинно-следственные связи между ними.

Рефлексивное отношение к деятельности детей, воспитание микросоциума, способного понимать особенности каждого ребенка и находить соответствующие формы взаимодействия с ним, адекватно реагировать на его поведение – одна из важнейших задач обеспечения эффективности социализации ребенка в системе дополнительного образования в условиях инклюзии.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Личность и общение. Избр. труды. / А.А. Бодалев. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
2. Бузаров, К.И. Комплексный подход как методологический принцип построения воспитательной системы школы (теоретический аспект) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-kak-metodologicheskii-printsip-postroeniya-vospitatelnoy-sistemy-shkoly-teoreticheskii-aspekt> (дата обращения: 30.07.2019).
3. Зубова, Е.И. Эффективность построения воспитывающей среды, направленной на формирование толерантности, в образовательной организации / Е.И. Зубова // Историческая и социально-образовательная мысль. М., 2014. Т. 6. № 6-1 (28). С. 125-129.
4. Петренко, А.И. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы в контексте личностной стратометрической модели / А. И. Петренко // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 4. С. 123-130.
5. Романова, Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Ч. 4. С. 180-187.
6. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 55. Ч. XI. С. 175-181.
7. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях интеракции / Г.А. Романова // Инициативы XXI века. № 4. 2015. С. 102-105.
8. Фролова, С.Л. Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С.Л. Фролова // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4(53). С. 107-110.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Федоровна

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

кандидат педагогических наук Киргизова Елена Викторовна

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности социализации студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки в рамках компетентностного подхода посредством ситуационных задач.

Ключевые слова: личность, социализация, компетентностный подход, профессиональная подготовка, ситуационные задачи.

Annotation. The article deals with the features of socialization of students of pedagogical high school in the process of professional training in the framework of competence-based approach through situational problems.

Keywords: personality, socialization, competence approach, professional training, situational tasks.

Введение. Современный этап развития высшего образования в стране в настоящее время характеризуется глобальными изменениями. Переход на компетентностную модель формирования будущего учителя, ориентирующаяся не на передачу готовых теоретических знаний, а на результат образования, выраженный через набор профессиональных компетентностей. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими компетенциями, представленными в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования: способностью к самоорганизации и самообразованию; способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов.

Изложение основного материала статьи. Социализация личности – длительный процесс вхождения личности в социум. Обучаясь в институте, молодые люди выходят на третью ступень развития личности, по С.И.Гессену, когда завершается формирование личности, активно идет процесс самообразования, вневузовского и вузовского образования.

Социализация или вхождение человека в социум, адаптация его к жизни в обществе были всегда. Суть процесса неизменна, варьировались лишь требования эпох или культур. Первичность здесь определяется обществом, главной характерной особенностью которого является отсутствие константности.

Богатейший эмпирический опыт социализации, накопившийся к XX веку, события, которыми этот век отмечен в мировой истории, вызвали к жизни научный интерес к проблеме, выразившейся в создании направлений и школ, которые занимаются различными аспектами социализации молодежи. Как отечественные (Андреева, 1988; Шибутани, 1969; Кон, 1989), так и зарубежные авторы (Массен, Конджер, 1987) в зависимости от исходных установок и методологических подходов по-разному воспринимают проблему взаимодействия индивида и общества, различным образом оценивают степень детерминированности личности системой общественных отношений. Разброс мнений достаточно велик: от признания решающей роли государства в деле социализации до утверждения идеи автономии личности, вырабатывающей свои черты в конфликте с общепринятой системой ценностей. Существенные концептуальные и методологические различия в изучении социализации личности состоит в том, что закономерности формирования взаимоотношений между человеком и обществом не могут быть раскрыты только лишь на основании какого-либо одного подхода: необходимы междисциплинарная кооперация и тщательный учет всех подходов и данных. Но именно разнообразие выработанных теоретических положений и методологических подходов позволяет плодотворно применять их к исследованию различных аспектов социализации молодежи (Кузнецов, 2002).

Наибольшие расхождения вызывают следующие аспекты проблемы: что есть собственно социализация? Синонимична ли социализация «развитию личности» и «воспитанию»? Охватывает ли процесс социализации всю жизнь человека или только детство? Кто и что являются агентами социализации и как они влияют на сам процесс?

Мы исходим из концептуального положения, понимающего процесс социализации как вхождение личности в социум, присоединение его к социальным отношениям, усвоение им социальных влияний. По сути – это система, включающая в себя все социальные процессы, при помощи которых личность приобретает конкретную систему правил и общественных ценностей, позволяющих ему выполнять свои функции в формате члена социума. Но, как известно, любое усвоение предполагает активное воспроизводство индивидуумом социальных отношений за счет его активной жизнедеятельности и вхождения в среду.

В контексте выше изложенного особую актуальность обретает проблема профессиональной социализации будущих учителей.

Являясь частной социализацией наряду с социализацией в малых группах (Левайн, Мореленд, 1982), организационной (Шейн, 1985), экономической и потребительской (Вернерайд, 1988), половой (Кон, 1989), «профессиональная социализация представляет собой, с одной стороны, вхождение индивида в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, с другой стороны, это процесс активной реализации накапливаемого профессионального опыта, в котором различные типы адаптивного поведения проявляются не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие» (Митина, Вачков, Грызлова, 1996). Ведущими агентами профессиональной социализации выступают образовательные институты: вуз, средние специальные учебные заведения и др.

Приведенное определение профессиональной социализации, особенно его вторая часть, имеет подтекст, включающий в себя личностное начало. Как показывают исследования, а также эмпирический опыт, только при включении личностного фактора можно говорить об успешности прохождения индивида через

профессиональную социализацию и становлении им субъектом профессионального сообщества. Этот процесс представляет собой определенный континуум, который формально можно разбить на этапы довузовской, вузовской подготовки, стадии профессионального роста. И если последняя стадия непосредственно относится к профессиональной социализации, то первые две можно обозначить как условную профессиональную социализацию. Ситуация усугубляется тем, что мотивированность на профессию учителя у абитуриентов педвузов с каждым годом падает. За время обучения в высшей школе многие из них так и не могут сделать выбор относительно профессионального будущего и школы как места работы. Достаточно безрадостной остается ситуация «на входе», когда значительное число абитуриентов и первокурсников в качестве мотивации выбора вуза в лучшем случае называют интерес к предмету, а часто объясняют выбор педвуза как случайный. В таком случае профессиональная социализация, вне сомнения, происходит, поскольку студент оказывается объективно вовлеченным в нее (теоретическое обучение, педпрактика и др.), следовательно, профессиональная деятельность формируется, общение осуществляется, но профессиональное самосознание не получает должного развития из-за отсутствия положительной мотивации. Напомним, что именно эти три составляющие (деятельность, общение и самосознание) составляют главные сферы профессиональной социализации).

Мы полагаем, что, обучая студентов основам профессии педагога и таким образом создавая условия для эффективной профессиональной социализации, следует ориентироваться не только на возможное профессиональное «поле будущности» в области образования, но подходить шире к проблеме профессиональной социализации, принимая во внимание тот факт, что требования к современному работнику (будь то образовательная или иная сфера) обусловлены, прежде всего, требованиями рынка. В 1991 г. Г. Грейсон и К. Делл поставили вопрос о непосредственной связи образования в стране с ее конкурентноспособностью на мировом рынке. Среди важнейших компетентностей были названы:

- высокая степень функциональной информированности;
- характерные основы знаний в области математики, статистики, научной методологии;
- способность наблюдать процессы, анализировать их, интерпретировать результаты и предпринимать действия;
- знания о мире (география, экономика, языковая подготовка);
- умение работать в коллективе, нести ответственность;
- способность постоянно учиться и приспосабливаться к изменениям.

Рассмотрим, как указанные компетентности преломляются в педагогическом образовании в контексте профессиональной социализации.

Для современного специалиста в области образования основы знаний в области математики, физики, статистики не роскошь, а опора в понимании и анализе мобильных процессов, происходящих в мире. Что касается научной методологии, то именно она помогает осмыслить, отрефлексировать и найти «свои» смыслы в меняющемся мире. Владение научной методологией позволяет осуществить целенаправленное наблюдение, проанализировать процессы и явления, интерпретировать результаты и на основе анализа начать продуктивно действовать. Ярким примером наличия или отсутствия данной компетентности, на наш взгляд, является опыт создания программ развития образовательных учреждений (школ, ДОУ и пр.). Там, где разработчики категорически не признавали необходимости анализа опыта работы в контексте критического осмысления, вновь созданные программы оказывались на дееспособными.

Специфика предметной подготовки будущих учителей любой специальности предполагает углубленное изучение определенной предметной области. Для современного эффективного профессионального функционирования и развития личности специалиста этого недостаточно. Особую озабоченность вызывает подготовка студентов по предмету физика.

Безусловно, наш филиал существенно отличается от крупных институтов и университетов, создает специфические условия для социализации студентов.

Мы можем выделить некоторые преобладающие направления в образовании наших студентов: педагогика, методика, психология. Изучение физики в наших условиях не может стать преобладающим образовательным направлением, по-нашему мнению, по следующим причинам: снижение интереса к предмету «физика» на государственном уровне, недостаточная материально-техническая база вуза, оторванность от научных центров. С другой стороны, студенты физико-математического факультета быстрее адаптируются в обществе: больше возможностей для дальнейшего совершенствования образовательного и профессионального уровня.

Отличительной особенностью инновационных точек зрения на результаты достижения цели представляет собой не генерирование знаний, умений и навыков, а формирование компетентностей студентов во всевозможных областях деятельности (социальной, информационной, коммуникационной, интеллектуальной и т.д.).

Можно рассмотреть ситуационные задачи как способ формирования компетентности ПК-4: способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов.

В этом случае в содержание компетентности ПК-4 мы вкладываем способность студентов к продуктивному использованию знаний в ситуациях, лично-значимыми для него. Естественно, значительными возможностями в этом смысле имеет такой предмет вузовской программы, как общая и экспериментальная физика. Знания, приобретенные при изучении данной дисциплины, можно активно использовать в дальнейшей жизни не только для профессионального роста, но и в быту, на природе и т.д. В этом смысле большую роль могут сыграть так называемые ситуационные задачи.

Одна из составных частей особенностей современного обучения – подготовленность студента к способам разрешения затруднений и дилемм, возникающих в общежитских ситуациях. Развить такую грамотность можно в процессе решения ситуационных задач.

Ситуационные задачи – это задачи, связанные с применением теории на практике. Принцип работы заключается в том, что студентам задают реальную или близкую к ней взятую из жизни ситуацию, которая передает не только какую-нибудь реалистическую проблему, но и актуализирует определенные знания, которые будут усваиваться при разрешении данной затруднительной жизненной ситуации.

Применяя на учебных занятиях ситуационные задачи, мы добиваемся того, чтобы компетенции формировались в процессе применения знаний на практике. Это позволяет улучшить процесс обучения путем включения в него задач, выстроенных на содержании данного предмета.

Особенность данного вида упражнений заключается в том, что она носит убедительно проявленную личностно-направленную ориентацию, но для ее разрешения требуется определенное конкретное знание или знание некоторого количества учебных дисциплин. Помимо этого, такую задачу сложно решить по известному алгоритму, не понимая смысла физического явления. Без сомнения, необходимой составляющей такой задачи служит небольшая проблема, которая должна быть изложена в контексте лично-значимого характера.

Ниже мы приводим примеры таких задач из разных разделов физики.

Тема или раздел физики	Задачная ситуация	Знания, необходимые для решения данной проблемы	Решение ситуационной задачи
<i>Строение и свойства веществ</i>			
Внутреннее строение вещества	В стакан с наполненной до краев водой и всыпьте чайную ложку сахара. При этом вода не выливается через край. Почему?	Все вещества состоят из частиц, между которыми существуют промежутки	Молекулы воды проникают в промежутки между молекулами сахара, и наоборот, молекулы сахара проникают в промежутки между молекулами воды, в результате чего общий объем веществ после смешивания становится меньше их общего объема до взаимодействия
Взаимное притяжение молекул	Объясните, зачем при перевозке стекла листы смачивают водой?	Существование сил притяжения между молекулами вещества	Это делается для того, чтобы уменьшить силу взаимодействия между молекулами стекла
Движение молекул	Объясните, почему сушеная слива разбухает в воде.	Явление диффузии	Происходит процесс взаимного проникновения молекул двух веществ, граничащих друг с другом
Сила давления. Давление	Почему острый нож режет, а тупой нет? Зачем делают острыми колющие инструменты?	Зависимость давления от площади опоры	Чем меньше площадь опоры, тем больше сила давления, тем легче работать с инструментом
<i>Тепловые явления</i>			
Тепловые явления: теплопроводность, конвекция, излучение	Имеются два одинаковых чайника: один с закопченной поверхностью, другой с блестящей. В каком из них раньше закипит вода? В каком раньше остынет?	Понятие об излучении. Зависимость излучения и поглощения от состояния поверхности тела	Так как черные поверхности поглощают больше энергии, чем светлые, значит, вода закипит раньше в чайнике с закопченной поверхностью. Также черные тела при равной температуре не только больше поглощают, но и больше излучают энергии, чем белые, поэтому вода остынет быстрее в темном чайнике
Теплопроводность	Зачем жители субтропиков в летнюю жару надевают ватные халаты?	Теплопроводность как один из способов изменения внутренней энергии тела без совершения работы, механизм передачи тепла от одной части тела к другой, от более нагретой к менее нагретой вследствие движения и взаимодействия молекул	Разные вещества имеют разную теплопроводность, что объясняется различием внутреннего строения тел
Испарение жидкости	Предложите модель самого примитивного холодильника	Уменьшение температуры испаряющейся жидкости	Два горшка из глины вложить друг в друга, между ними насыпать мокрый песок, который, испаряясь, охлаждается. Между стенками горшков можно хранить овощи и фрукты
Испарение жидкости	Почему на юге питьевую воду держат в глиняных кувшинах, не покрытых глазурью?	Зависимость быстроты испарения жидкости от площади поверхности. Температура испаряющейся жидкости	Так как поверхность глиняных сосудов пористая, то, следовательно, испарение происходит по всему объему кувшина

		уменьшается	
Парообразование жидкости	Качественно кофе заваривается при температуре воды около 100 °C, но желательно, чтобы вода при этом не кипела. Как добиться максимального результата, соблюдая при этом выше указанные условия	Зависимость температуры кипения воды от внешних условий	Необходимо кофейник, в котором заваривается кофе, поместить в кастрюлю, в которой кипит вода
<i>Механические явления</i>			
Инерция	Почему нельзя переходить дорогу в неположенном месте перед идущим транспортом?	Явление инерции: явление сохранения скорости тела постоянной по модулю и по направлению при отсутствии действия на это тело других тел, свойство инертности	Невозможность мгновенного изменения скорости тела вследствие свойства инертности тела
Инертность тел	Вы ловите руками тяжелый мяч, как ослабить его силу удара?	Свойство инертности: для того, чтобы изменить скорость тела на некоторую величину, требуется некоторое время	Сила удара мяча обратно пропорциональна времени, в течение которого мяч действует на руку. Увеличив время действия мяча, уменьшают силу удара. Для этого нужно руку перемещать по направлению полета мяча
Второй закон Ньютона	Как без усилий забить гвоздь в фанерную стену, которая при ударе прогибается?	Зависимость ускорения от массы тела	Для этого нужно с противоположной стороны стенки поместить массивное тело, например топор. При этом ускорение, которое получает стенка, будет меньше ускорения, которое получает гвоздь, и он начнет двигаться относительно стенки, входя в нее
Закон сохранения импульса	Человек стоит на ровном, скользком гладком льду. Как перемещаться человеку, если у него нет острых предметов, с помощью которых можно было бы оттолкнуться	Закон сохранения импульса, в частности, принцип реактивного движения: если от целого тела отделяется какая-то его часть, то оставшаяся часть тела начинает двигаться в противоположную сторону	Нужно отбросить от себя какие-либо предметы
<i>Электромагнитные явления</i>			
Ток в различных средах	Почему во время грозы нельзя находиться вблизи высоких строений, а если гроза застала вас в лесу или в поле, нельзя прятаться под одиноко стоящим деревом?	Зависимость сопротивления от длины проводника	Молния - это газовый разряд в воздухе, а ток всегда идет по пути наименьшего сопротивления, которое напрямую зависит от длины проводника, поэтому молния выбирает самый короткий путь

При решении такого рода задач происходит переход студентов в субъект жизнедеятельности, стимулированный в самосовершенствовании, которое предполагает в дальнейшем формирование его как профессионала, умеющего построить свою учебную и творческую деятельность, и как следствие, становление его педагогического мастерства.

Выводы. Таким образом, использование ситуационных задач в образовательном процессе позволяет развивать мотивацию студентов к будущей профессиональной деятельности, актуализировать теоретические знания по учебной дисциплине, создавать атмосферу сотрудничества между преподавателем и студентами.

Развитие у студентов умений решать ситуационные задачи в процессе изучения дисциплины следует рассматривать как один из способов формирования компетентностей будущих учителей, с целью оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций как результата освоения основных видов профессиональной деятельности.

Литература:

1. Акулова, О.А. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ [Текст] / О.А. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 96 с.
2. Касаткина, Н.С. Ситуационная задача как составляющая фонда оценочных средств по педагогике [Текст] / Н.С. Касаткина // Новейшие тенденции в науке и образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иркутск: «Научное партнерство «Алекс»», 2017. – с. 125-128.
3. Кузнецов, Ю.А. Социализация как научная универсалия / webmaster@mstu.edu.ru.
4. Мудрик, А.В. Социализация человека. Москва: Академия, 2014. – 304 с.

Педагогика

УДК: 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Рукавицин Максим Сергеевич

Московский государственный областной университет (г. Мытищи);

учитель-логопед Киселева Лариса Валерьяновна

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №60» (г. Щелково)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается необходимость развития сенсорного восприятия у детей дошкольного возраста, имеющих тяжелое нарушение речи с позиции психофизиологического и психолингвистического подходов.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, речевые нарушения, задержка речевого развития, сенсорные игры.

Annotation. The article reveals the need for the development of sensory perception in preschool children with severe speech impairment from the perspective of psychophysiological and psycholinguistic approaches.

Keywords: sensory integration, speech disorders, speech development delay, sensory games.

Введение. За последние десятилетия количество детей с различными речевыми патологиями возросло в геометрической прогрессии. Причем увеличивается не только количество, но и тяжесть патологий, проявляющаяся в различных клинических формах (Н.В. Нищева, С.Н. Шаховская, Т.В. Волосовец, О.С. Орлова и др.).

Речевым патологиям и механизмам компенсации структуры дефекта уделялось достаточно большое внимание во многих исследованиях прошлого века (Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева и др.) Но данный вопрос до сих пор не потерял своей значимости в исследованиях нашего столетия (В.А. Ковшиков, Т.Г. Визель, М.И. Лынская). Тяжелые нарушения речи по-прежнему требуют подробных психолингвистических, нейропсихологических, психолого-педагогических, а также психофизиологических исследований.

Изложение основного материала статьи. По мнению О.И. Ефимова задержка в речевом развитии может быть результатом нарушений, связанных с переработкой сенсорной информации. Если же рассматривать учение П.К. Анохина, согласно которому, вся информация, поступающая от органов чувств, зрения, слуха, осязания, обоняния, чувства движения (вестибулярной системы), чувства положения тела (проприорецепции) посылается одновременно сигналами в головной мозг. Там она обрабатывается, организуется и используется в различных областях коры головного мозга. Такой процесс носит название сенсорной интеграции. Иными словами, сенсорная интеграция обеспечивает формирование третичных (ассоциативных) зон коры больших полушарий, которые синтезируют поступающую от органов чувств информацию и, в конечном итоге, участвуют в процессах восприятия, памяти, речи, мышления, то есть результатом их деятельности является интеллект человека (А.Р. Лурия). Таким образом, ассоциативные зоны коры являются функциональной системой внутри мозга человека, такой же, каковой является речь. Можно сделать вывод, что при недостаточной сформированности нервных связей ассоциативной коры сенсорная интеграция, то есть анализ поступающей информации от всех органов чувств, будет недостаточно эффективной. Мозг не может получить достаточное количество информации и дать адекватный ответ. Это существенным образом может отразиться на становлении речи и стать причиной тяжелых речевых нарушений (Т.Г. Визель).

Современные исследования механизмов становления детской речи показывают важность формирования не только нервных связей ассоциативной коры, но и подкорковых структур. Так, И.О. Ефимов и В.Л. Ефимова в своих работах отмечают, что функции ствола головного мозга играют важнейшее значение в развитии речи. До пятилетнего возраста развитие речи полностью контролирует лимбическая система. Области поясной извилины лимбической системы и вокализационный центр в верхнем отделе ствола головного мозга, по мнению этих авторов, являются ведущими в становлении речи ребенка до пяти лет. Нам импонирует данная точка зрения, так как нормативное речевое развитие согласно теории структуры деятельности (А.Н. Леонтьев) имеет основой эмоционально-экспрессивный компонент, за выраженность которого отвечают именно подкорковые структуры. Именно недоразвитие этих структур, а также их связей с ассоциативными связями коры больших полушарий головного мозга могут стать причиной тяжелых нарушений речи.

В возрасте от 1,5 до 5 лет функции развития и общения ребенка контролирует в большей степени лимбическая система (И.О. Ефимов). Также известно, что в стволе головного мозга находятся центры обоняния и вкуса, которые имеют «обширные ассоциативные способности» и стимулируют эмоции (Г.А. Ванюхина). Следовательно, мы можем выдвинуть предположение о положительном влиянии на формирование речи стимуляции развития именно обонятельно-вкусно-вербальных ассоциативных связей.

Таким образом, анализ современной литературы позволяет нам сделать вывод о том, что не только ассоциативные связи коры, но и ее связь с подкорковыми структурами являются основой нормативного

развития речи в онтогенезе. С другой стороны, эти связи являются результатом полимодального воздействия на органы чувств ребенка, и в конечном итоге, на развивающийся головной мозг.

Однако, в настоящее время мы видим, что в логопедической практике коррекционная работа по формированию речи детей с тяжелыми нарушениями речи ориентирована в основном на достижение результатов в развитии речи путем многократной отработки одного и того же речевого материала (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Л.С. Волкова и др.) Это касается работы над всеми уровнями языка:

- фонетическим, где постановка, коррекция, автоматизация и дифференциация звуков достигается путем многократной отработки, то есть большого количества повторений;
- лексическим, где, несмотря на то, что при логопедическом занятии используется наглядность, например, при обогащении словаря логопед использует опору на иллюстративный материал, работа сводится опять же к многократному повторению слов и ассоциацией его с картинным материалом;
- грамматическим, в работе над которым отработка грамматических конструкций проводится путем механического развития грамматических форм.

Таким образом, логопедическая работа проводится с учетом системы языка, но без учета всех анализаторов, на которые, по нашему мнению, необходимо опираться при построении коррекционного занятия по развитию речи, а так же не в полной мере учитывается необходимость включения мотивационно-побудительного и сенсомоторного уровней высказывания, что в значительной мере снижает эффективность логопедической работы со всеми группами детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерно нарушение формирования всех сторон речи – лексической, морфологической, синтаксической, фонематической и речевого поведения в целом:

- Отсутствие или резкое снижение мотивации речевой деятельности, мотива к общению, речевая инертность, которая проявляется и в невербальной стороне общения (мимика, жесты), установлении эмоционального контакта.
 - Недостаточный уровень обобщения, несформированность гибкости и динамичности мышления, замедленный темп усвоения понятий, недостаточная осознанность и доказательность словесно-логического мышления.
 - Речевой негативизм, проявляющийся в психологически немотивированном нежелании говорить, даже при наличии такой возможности. Это выражается в отказе от речевой деятельности, избегании контакта со взрослыми и сверстниками. Избегание контакта наблюдается даже в ситуациях простого взаимодействия детей друг с другом, например, по поводу игрушек.
 - Недостаточность целостности и константности сенсорного (зрительного и слухового восприятия), что делает невозможным целостное восприятие слова в его графическом и акустическом образе, соотнесение его с предметом, явлением. Целостный образ слова в его связи с предметом и его свойствами формируется с большим трудом, часто является недостаточным, т.е. не в полной мере подкрепленным понятиями об его свойствах, функциях, что существенно затрудняет его актуализацию.
 - В личностном плане для ребенка с тяжелыми нарушениями речи характерны заторможенность или наоборот – возбудимость; повышенная сензитивность (плаксивость, обидчивость, нерешительность).
 - Недостаточная целенаправленность действий вследствие трудностей концентрации внимания не только в процессе речевой деятельности, но и в доступных видах деятельности – предметно-манипулятивной, игровой, продуктивной.
 - Отсутствие или недостаточность программы высказывания из-за несформированности планирующей функции речи.
 - Самостоятельные короткие высказывания появляются только в ситуациях повышенной эмоциональности, причем вербализуется субъективно ценный элемент внутренней речи. По своей психологической и лингвистической структуре такие высказывания практически всегда предикативны.
 - Некритичность в отношении продуцирования собственной речевой деятельности или, наоборот, осознание собственной речевой неполноценности и, как следствие, замкнутость, неконтактность.
 - Трудности усвоения последовательности артикуляционных движений (кинестическая апраксия) для воспроизведения слога, слова, предложения, т.е. для детей с тяжелыми нарушениями речи свойственно нарушение синтагматической организации речевого потока, нарушение динамической линейной последовательности структуры слова, словосочетания, фразы.
 - Трудности воспроизведения предъявляемой ребенку артикуляции репродуктивно либо самостоятельно, что негативно сказывается на формировании речевого поведения в целом.
 - Нарушения нейродинамики, которые выражаются в несоответствии соотношения процессов торможения и возбуждения, наблюдается быстрое возникновение запредельного торможения и, как следствие, речевая инактивность и отказ от общения.
 - Неполноценность состояния звуковых образов слов вследствие недостаточной сформированности процессов фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. Дети с тяжелыми нарушениями речи, несмотря на дефект, в состоянии произносить звуки изолированно, спонтанно в составе слогов, однако, эти возможности не реализуются при подражании и, особенно, в произвольной речи на языковом знаковом уровне.
 - Нарушения слоговой структуры слова, выражающиеся в заменах и пропусках слога. Отмечается перестановка слогов. Трудности в усвоении слогового состава слова тесно связаны с ограниченным словарем и несформированностью фонематических представлений.
- Отдельно остановимся на особенностях лексической стороны у детей с тяжелыми нарушениями речи. У детей этой категории отмечается:
- недостаточная сформированность, нестойкость слуховых образов слов;
 - расширение значения слова – одно и то же слово может трактоваться по-разному в зависимости от ситуации, значение слова, сказанного ребенком, часто понятно окружающим людям лишь в конкретной ситуации, при подкреплении слова жестами;
 - отмечаются повторы слов по типу эхолалии на фоне эмоционального подъема с сохранением звукового и интонационного облика слова;
 - смешение элементов двух и более слов (контаминации).

Использование ребенком словаря также отличается особенностями. Присутствуют трудности актуализации слов. Активный словарь может быть представлен следующими группами лексических средств: звукоподражаниями, звуковыми комплексами, квазисловами (звуковые элементы, образованные самим ребенком вне соответствия с нормами языка), слов лепетного происхождения (мама, папа, няня), звуковыми жестами и небольшим количеством простых общеупотребительных слов. Небольшой запас слов, имеющийся у детей отражает главным образом непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. Словарь часто нельзя охарактеризовать даже как обиходно-бытовой.

Дети не могут выразить в экспрессивной речи даже правильно воспринимаемые ими явления, что обусловлено недостатками операций поиска слов и других операций, входящих в процесс порождения речи, что подтверждается заменами более простых и частотных слов относительно сложными по значению и менее частотными.

Одним из наиболее выраженных и трудно поддающихся коррекции нарушений в лексической стороне речи является нарушенная способность актуализации, которая проявляется при сохранной понятийной стороне мышления. Нарушения актуализации слов не объясняются артикуляторными трудностями, слоговой сложностью слов, сложностью выражаемых ими значений, частотой встречаемости. Затруднения в актуализации слов приводят к употреблению их не по назначению, либо необходимые слова пропускаются, что отрицательно влияет на семантические характеристики высказываний. Дети лучше актуализируют слова, относящиеся к знаменательным частям речи (из них лучше актуализируются слова с предметными значениями, хуже со значениями действия, состояния, процесса, качества, признака и т.д.), и хуже – относящиеся к служебным.

Указанная особенность словарного запаса свидетельствует о том, что состояние словаря не такое плохое, есть возможности его пополнения с помощью активизации органов чувств ребенка, т.е. в ходе непосредственного манипулирования с реально осязаемыми предметами.

Стойкий морфологический и синтаксический аграмматизм: на первом уровне речевого развития у детей отсутствуют грамматические формы, многие также не понимают их значений, в дальнейшем, при повышении уровня речевого развития отмечается неправильное использование грамматических форм, ошибки в построении предложений. Исследования Р.Е. Левиной, Г.И. Жаренковой выявили, что дети в обстановке, свободной от ситуационных ориентирующих признаков, не различают форм единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глаголов, прилагательных, форм мужского и женского рода. Дети не понимают или смешивают значения даже часто употребляемых предлогов. Вместо грамматических форм могут отмечаться только «намеки на словоизменение с грубыми ошибками». Установлено, что понимание речи в целом, грамматических категорий в частности, напрямую зависит от степени тяжести нарушений экспрессивной речи.

Очевидно, что такое количество особенностей речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи преодолеть достаточно сложно. Считаем возможным использовать современные научные подходы, в частности, сенсорную интеграцию для коррекции нарушений речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста.

По мнению А.Л. Битовой, сенсорный опыт, который может быть приобретен при специальном обучении позволит не заучивать речь механически, а будет способствовать ее спонтанному развитию, как и у детей с нормативным речевым развитием. Развитие чувственных образов будет стимулировать формирование языковой способности детей. Под языковой способностью мы понимаем способность не только чисто технически продуцировать речь, но и сопровождать ее мимикой, жестами, иными эмоциональными проявлениями, в том числе пользоваться просодической стороной речи.

Мы разделяем точку зрения А.Л. Битовой и считаем, что если учитывать индивидуальные особенности восприятия информации детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи и основываться на личностно-дифференцированном и нейропсихологическом подходах, то следует предположить, что у большинства таких детей отдельные органы чувств обладают повышенной чувствительностью по сравнению с остальными, а активное включение в методику логопедической работы развития осязания, обоняния, вкусового восприятия, чувства проприорецепции и остальных даст высокие результаты.

В своей практической работе мы планируем подтвердить данную теорию, используя в качестве методических пособий сенсорные коробки, сенсорные дорожки, а так же разнообразный дидактический материал с использованием вкусовых и обонятельных анализаторов.

Коробка представляет собой емкость с любым сыпучим наполнителем (желательно природным – крупой, мукой, фасолью и т.п.). Далее составляется план работы, обозначается лексическая тема, которая будет отрабатываться в ней и, соответственно, подбирается содержимое (игрушечные животные, птицы, транспорт, насекомые и т.д.). Использование разных по фактуре – сыпучесть, пластичность, гладкость-шершавость, мягкость-твердость – материалов, как раз отвечает требованиям формирования сенсорной интеграции.

С такой коробкой ребенок может играть часами, что предполагает активизацию мотивационно-потребностного компонента деятельности, активацию подкорковых структур, отвечающих за эмоционально-экспрессивное сопровождение деятельности ребенка. Налицо действие принципа единства аффекта и интеллекта (Л.И. Божович, Л.И. Славина, Т.В. Ендовицкая), который проявляется в том, что между эмоциями и действиями ребенка появляющиеся опосредствующие интеллектуальные моменты. Соотношение аффекта и интеллекта у ребенка в это время в корне меняется. Его чувства не только становятся «умными», но также и меняют свое место в структуре поведения и деятельности. Эмоциональный компонент деятельности, по мнению Л.С. Выготского, активизирует все психические процессы ребенка, в том числе познавательную сферу.

Немаловажно, что обучение ребенка происходит в рамках ведущего для ребенка вида деятельности – игре. Игровая ситуация позволяет ненавязчиво ставить самые разнообразные задачи: посмотреть и рассказать, что находится в коробке, посчитать предметы, согласовывая числительные с прилагательными, описать их, положить ту или иную игрушку слева, справа, под кустик, на листик – отрабатываются предлоги. Затем можно сочинить сказку, рассказ или небольшую историю. Но главное – игра с сенсорной коробкой позволяет активировать планирующую функцию речи, ведь ребенок, манипулируя с предметами в коробке, может спланировать сценарий, сюжет игры, и потом пересказать его. К сожалению, в последнее время большинство детей, не только с нарушениями речи, но и нормативно развивающиеся затрудняются пересказывать и составлять рассказы, а придуманная, обыгранная и проговоренная история в сенсорной

коробке постепенно решает эту задачу. Игра в сенсорной коробке может стать также основой для создания мультфильма. Дети с удовольствием участвуют в работе над созданием живых картинок и озвучивании получившейся истории.

Выводы. Использование сенсорной интеграции, по нашему мнению даст высокие результаты в коррекционной логопедической работе по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В дальнейшем мы планируем публиковать результаты наших исследований в данном направлении.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Гл. II Сенсорно-перцептивная организация человека. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2008. – С. 60-156.
2. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1973.
3. Ванюхина Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связанных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат дис. Канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург, 2001. – 22 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах Т.4 Детская психология. – М.: Педагогика. – 432 с.
5. Ефимов И.О. Про речь / И.О. Ефимов. – СПб.: Диоя, 2009. – 144 с.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 504 с.
7. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] / М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. – М.: ПАРАДИГМА, 2015. — 128 с.
8. Митрофанова А.Е. Развитие речи детей с задержкой речевого развития с помощью сенсорных игр и упражнений // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Международной научной конференции. СПб.: Реноме, 2012. – С. 149-150.

Педагогика

УДК 371.398

младший научный сотрудник Рыбичева Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Вологодский научный центр Российской академии наук (г. Вологда)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена выявлению педагогических условий, способствующих формированию экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения. С целью обоснования данных условий автором раскрыта сущность понятия «экономические компетенции», виды экономических компетенций старшеклассников, особенности их поэтапного формирования средствами дистанционного обучения. На основе анализа психолого-педагогической литературы по теме выявлены требования к данному образовательному процессу. С учетом их определены и апробированы условия, способствующие дистанционному формированию у старшеклассников предложенных экономических компетенций.

Ключевые слова: дистанционное обучение, экономические компетенции, педагогические условия, средства дистанционного обучения.

Annotation. The article is devoted to the identification of pedagogical conditions that contribute to the formation of economic competencies of high school students through distance learning. In order to justify these conditions, the author has revealed the essence of the concept of “economic competencies”, the types of economic competencies of high school students, and the features of their phased formation by means of distance learning. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the topic, the requirements for this educational process are identified. Taking into account them, the conditions conducive to the remote formation of the proposed economic competencies among high school students have been identified and tested.

Keywords: distance learning, economic competencies, pedagogical conditions, distance learning tools.

Введение. В настоящее время, когда большое внимание уделяется вопросам формирования экономических компетенций у обучающихся [1, 2, 6, 9], качества дистанционного образования [3], значительную роль играют условия, создаваемые педагогами для обеспечения эффективного обучения экономике на расстоянии. Важность их внедрения обусловлена включенностью современных обучающихся в социально-экономические процессы и отношения, необходимостью формирования у старшеклассников экономических компетенций, способствующих более успешному принятию экономических решений.

Вместе с этим следует отметить, что занятия по экономике в школах и центрах дополнительного и дистанционного образования слабо ориентированы на формирование у школьников экономических компетенций. В учреждениях общего образования России обучение экономике в основном реализуется в профильных социально-экономических классах и в рамках спецкурсов. Обучающиеся других профилей и ученики, не посещающие такие курсы, осваивают ее фрагментарно в рамках курсов обществознания, географии, истории.

Не достаточно ориентированы на формирование экономических компетенций старшеклассников и занятия по экономике в центрах дополнительного и дистанционного образования. Это объясняется их направленностью на углубление знаний, умений и навыков, а также включением в образовательный процесс не всех обучающихся, а лишь их части. В то же время следует отметить, что обучение экономике в системе дополнительного и дистанционного образования, в отличие от школы, располагает большим потенциалом для подготовки детей. Особенно это касается дистанционного обучения, характеризующегося возможностью одновременного обучения большого количества школьников, организации образовательного процесса в удобное для учеников время, способностью построения индивидуального образовательного маршрута,

формирования экономических компетенций. Слабое распространение его в практике российского экономического образования школьников связано с рядом причин. Главные из них заключаются в отсутствии предмета «экономика» в числе основных школьных предметов и неразработанности теоретико-методологических основ и педагогических условий его эффективного применения. Исходя из этого, целью данной статьи становится выявление условий, реализация которых при организации дистанционного обучения будет способствовать формированию у старшеклассников экономических компетенций.

Изложение основного материала статьи. Выявление таких условий требует определения сущности понятия «экономические компетенции», видов экономических компетенций старшеклассников, особенностей их формирования средствами дистанционного обучения.

Так, теоретико-методологические подходы к определению сущности понятия «экономические компетенции» представлены в трудах А.В. Андросовой, К.А. Баранникова, Н.Г. Машенцевой, Т.С. Терюковой, Л.А. Трусовой, С.Е. Урванцевой и других [1, 2, 7, 8, 9, 10]. В большинстве работ перечисленных авторов под экономическими компетенциями понимается способность, готовность участвовать в экономической деятельности, которая предполагает наличие знаний, умений, опыта решения экономических ситуаций и задач. К.А. Баранниковым в определении сделан акцент на необходимости понимания человеком экономических ситуаций и процессов, в которые он включен, и адекватной реализации в них своих экономических интересов [4, с. 9]. Н.Г. Машенцевой обращено внимание на опыте, необходимом для решения реальных проблем. Ей отмечено, что экономические компетенции это не только совокупность полученных экономических знаний и умений, но и возможность их успешного применения в профессиональной деятельности в области экономики, а также при решении соответствующих вопросов, возникающих в процессе социально-экономических отношений с людьми, организациями, государством и другими экономическими институтами [7, с. 183].

Учитывая мнение большинства перечисленных авторов, а также то, что в основе компетенций лежат освоенные способы деятельности или просто опыт, базирующийся на определенных знаниях и умениях, нами под экономическими компетенциями старшеклассников понимается готовность к участию в экономической деятельности, которая предполагает наличие специальных знаний, умений и опыта решения экономических ситуаций для эффективной реализации школьниками своих интересов.

Переходя к видам компетенций, позволяющим охарактеризовать готовность учеников старших классов к участию в экономической деятельности, отметим, что в науке сложилось несколько классификаций экономических компетенций старшеклассников. Авторами их являются А.В. Андросова, Т.С. Терюкова, группа исследователей в лице Н.Н. Калининой, Н.В. Топешкиной, А.С. Прутченкова и С.Е. Урванцевой (табл. 1). Главными особенностями их работ является нацеленность на выявление базового уровня экономической и финансовой грамотности и обоснование компетенций, составляющих экономическую компетентность старшеклассников, под которой понимается степень готовности обучающегося к решению экономических задач.

Таблица 1

Виды экономических компетенций школьников

Автор	Виды экономических компетенций
А.В. Андросова	Компетенции, составляющие экономическую компетентность старшеклассников: – способность определять основные принципы рационального экономического поведения; – способность осуществлять эффективную экономическую деятельность; – способность анализировать социально-экономические проблемы и закономерности и прогнозировать свои действия; – способность осуществлять рациональное экономическое поведение с учетом действующих экономических институтов [1]
Т.С. Терюкова	Компетенции, способные обеспечить базовый уровень экономической и финансовой грамотности: – способность к коммуникации на родном языке, предполагающая владение специфическим экономическим языком; – способность к коммуникации на иностранных языках, направленная на расширение экономических связей с зарубежными партнерами; – математическая компетенция и базовые компетенции в науке и технологии, способствующие применению специальных расчетов для обоснования выгоды экономических сделок; – способность учиться, состоящая в овладении креативными навыками, способствующая преодолению препятствий на пути к успешному обучению; – социальные и гражданские компетенции, требующие понимания норм, правил поведения в различных общественных институтах; – способность к инициативе и предпринимательству, помогающая людям добиваться результатов в профессиональной сфере, обеспечивающая самозанятость, предполагающая реализацию своих интересов путем привлечения необходимых ресурсов, идей и др. [8, с. 42-45]
Н.Н. Калинина, Н.В. Топешкина, А.С. Прутченков, С.Е. Урванцева	Компетенции, составляющие ядро компетентности школьников в сфере экономики: – предметная компетенция («научиться быть»), формируемая способность к критической оценке социально-экономических условий жизнедеятельности человека; – технологическая компетенция («научиться делать»), направленная на формирование способности решать возникающие в экономической сфере проблемы путем привлечения знаний, умений, собственного опыта и опыта других; – коммуникативная компетенция («научиться жить вместе»), формируемая путем обучения в группах с применением активных методов обучения и направленная на формирование чувства социальной ответственности;

	– социальная компетенция («научиться быть ответственным»), формируемая с помощью группового обучения с применением активных методов и направленная на развитие чувства социальной ответственности как наличия собственной позиции гражданина и возможности активно участвовать в общественных процессах; – образовательная компетенция («научиться познавать») как способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, находить нужную информацию [4]

Однако анализ психолого-педагогической литературы по теме и Федерального государственного образовательного стандарта среднего (общего) полного образования (ФГОС), раскрывающего требования к предметным результатам освоения базового и углубленного курсов экономики, показывает, что представленные классификации не в полной мере отражают сформированность у школьников готовности к участию в экономической деятельности. В них лишь косвенно затрагивается такое важное требование к выпускникам школы, обозначенное в ФГОС и литературе, как сформированность навыков исследовательской и проектной деятельности в области экономики. Развитие данного навыка способствует не только лучшему пониманию природы экономических связей и отношений и формированию умения анализировать конкретные финансово-экономические ситуации, но и самоопределению и самореализации старшеклассников в экономической деятельности.

Важность внесения дополнений в имеющиеся классификации привела к необходимости определения оптимального, на наш взгляд, набора экономических компетенций старшеклассников. В него вошли:

- образовательная компетенция, заключающаяся в способности самостоятельно приобретать новые знания и умения по экономике, находить актуальную экономическую информацию;
- аналитическая компетенция, предполагающая готовность анализировать, преобразовывать и использовать экономическую информацию для решения практических задач;
- управленческая компетенция, заключающаяся в готовности принимать рациональные управленческие решения, оценивать их и брать ответственность за возможные последствия;
- коммуникативная компетенция, предполагающая готовность применять полученные знания и сформированные в процессе различных коммуникаций навыки для эффективного решения различных экономических задач;
- исследовательская компетенция, заключающаяся в готовности исследовать реальные экономические ситуации, разрабатывать и реализовывать проекты экономической и междисциплинарной направленности.

Формирование их средствами дистанционного обучения должно осуществляться поэтапно. Исходя из сформулированного нами определения экономических компетенций и исследований в области экономического и дистанционного образования [1, 2, 3, 5, 9], первый (демонстрационный) этап должен быть ориентирован на освоение школьниками теоретических основ экономики. В рамках второго (практико-ориентированного) этапа у обучающихся должны формироваться специфические умения и навыки (умение самостоятельно приобретать новые знания по экономике, находить актуальную экономическую информацию; умение анализировать, преобразовывать и использовать экономическую информацию в учебной деятельности и реальной жизни; умение принимать рациональные решения, оценивать их эффективность и возможные последствия; умение применять полученные знания и сформированные в процессе различных коммуникаций навыки для эффективного решения определенных экономических задач; умение исследовать реальные экономические ситуации, разрабатывать и реализовывать проекты экономической и междисциплинарной направленности). В ходе третьего (творческого) этапа школьники должны приобрести опыт (поисковый, аналитический, управленческий, коммуникативный, исследовательский) самостоятельной деятельности в экономических ситуациях. На каждом из этапов могут использоваться различные средства дистанционного обучения. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы по теме, на первом этапе целесообразно применение следующих средств дистанционного обучения: электронные и видеолекции, учебные видео- и мультимедийные материалы, электронные учебники, электронные библиотеки, электронные тесты. Достижению задач второго этапа будет способствовать внедрение в образовательный процесс электронных практикумов, виртуальных тренажеров, дискуссионных площадок. На третьем этапе эффективно применение электронных учебников, материалов электронных библиотек, образовательных порталов и других средств.

Однако успешность данного образовательного процесса во многом зависит от выполнения ряда условий, обеспечивающих формирование экономических компетенций старшеклассников средствами дистанционного обучения. К числу их, с нашей точки зрения, относятся:

- организация учебного процесса на основе дифференциации и индивидуализации содержания реализуемого комплекса дистанционного обучения;
- направленность дидактических материалов учебных курсов на формирование у старшеклассников опыта анализа экономической информации;
- организация педагогического процесса с учетом собственной истории жизни и воспитания старшеклассников;
- обеспечение интерактивного взаимодействия участников учебного процесса;
- вовлечение старшеклассников в разработку проектов и исследовательских работ по экономике.

Выявление их исходит из следующих требований к организации данного образовательного процесса:

- необходимости формирования экономических знаний, умений и опыта деятельности в учебных и реальных экономических ситуациях [2, 6, 8, 9];
- необходимости учета различных психических и физиологических особенностей, склонностей старшеклассников при организации дистанционного учебного процесса [3];
- потребности формирования у обучающихся умения находить, интерпретировать, оценивать, преобразовывать и использовать информацию для решения практических задач в учебной деятельности и реальной жизни [1, 2, 3, 7, 9];
- необходимости организации учебного процесса на основе личного опыта обучающихся [1, 2, 6];
- потребности организации общения между субъектами дистанционного образовательного процесса [6];
- необходимости формирования у старшеклассников как будущих специалистов различных сфер экономики стойкого познавательного интереса, развитых аналитических и исследовательских умений,

являющихся неотъемлемыми характеристиками гармонически и всесторонне развитой личности [1, 2, 7].

В целом, следует отметить, что при выявлении данных условий нами были учтены личные различия старшеклассников, способность более легкого восприятия учебного материала на основе личного опыта, потребность в обеспечении общения между субъектами образовательного процесса, необходимость формирования у старшеклассников, как будущих специалистов различных сфер экономики, развитых аналитических и исследовательских умений. В конечном счете, они призваны обеспечить успешное формирование у старшеклассников средствами дистанционного обучения образовательной, аналитической, управленческой, коммуникативной и исследовательской компетенций.

Проверка выдвинутых педагогических условий проводилась на базе 8 образовательных организаций регионов Российской Федерации и Республики Беларусь. В исследовании приняли участие 77 школьников, 45 из которых, изучали экономику в традиционной очной форме (контрольная группа), остальные, 32 человека, осваивали экономику дистанционно (экспериментальная группа).

Обучение школьников экспериментальной группы проводилось посредством сайта Экономической интернет-школы Вологодского научного центра Российской академии наук (<http://moodle.vscs.ac.ru/>). Старшеклассники на протяжении 4 лет (с 8 по 11 класс) осваивали программный материал, представленный в виде модулей. При освоении каждого модуля школьники продвигались от демонстрационного к творческому этапу образовательного процесса.

В рамках первого (демонстрационного) этапа ученикам предлагалось изучить теоретический материал, представленный в форме лекций, презентаций, примеров решения заданий и задач базового и углубленного уровней. Пройдя тестирование и приступив к выполнению практической работы, школьники переходили ко второму (практико-ориентированному) этапу. В ходе него обучающиеся решали предложенные задания, упражнения, совершали самогенерируемые виртуальные туры и виртуальные экскурсии по предложенным виртуальным объектам, проигрывали (деловые и ролевые игры) различные жизненные ситуации, консультировались с преподавателем Экономической интернет-школы. Благодаря целенаправленному наполнению учебных материалов в рамках данного этапа осуществлялось развитие необходимых школьникам экономических умений и навыков. Приступая к выполнению творческого задания, обучающиеся переходили к последнему этапу (творческому). В рамках его школьники также готовили рефераты, эссе, проекты и исследовательские работы. Свои работы школьники представляли на внутригрупповых семинарах, различного уровня конкурсах и конференциях.

На каждом из этапов реализовывались выдвинутые нами педагогические условия. Внедрение их осуществлялось следующим образом:

- 1). Организация образовательного процесса на основе дифференциации и индивидуализации содержания реализуемого комплекса дистанционного обучения предполагала наполнение учебного курса разноуровневыми образовательными ресурсами (лекциями, примерами решения заданий и задач, тестами, упражнениями, заданиями, задачами, качественными ситуациями, творческими заданиями), а также проведение групповых и индивидуальных консультаций, направленных на устранение пробелов в усвоении нового материала, решение задач, творческих заданий, подготовку проектов и исследовательских работ.

- 2). Направленность дидактических материалов учебных курсов на формирование у старшеклассников опыта анализа экономической информации предполагала наполнение образовательных ресурсов (лекций, примеров решения заданий и задач, практических работ и творческих заданий) данными, способствующими последовательному формированию у школьников знаний в области экономического анализа, аналитических умений и навыков, аналитического опыта.

- 3). Организация педагогического процесса с учетом собственной истории жизни и воспитания школьников обеспечивалась с помощью наполнения образовательных ресурсов понятными для учеников примерами, заданиями и ситуациями, а также организации различных мероприятий (онлайн-консультаций, онлайн-игр, практических занятий), во время участия в которых обучающимися использовался накопленный ими личный опыт.

- 4). Обеспечение интерактивного взаимодействия участников учебного процесса предполагало организацию мероприятий, направленных на реализацию совместной деятельности и общения субъектов образовательного процесса. Они были ориентированы на установление межличностного взаимодействия между школьниками и тьютором, формирование у обучающихся коммуникативных умений и навыков, коммуникативного опыта. Также в их рамках у учеников развивались аналитические и управленческие умения и навыки, решались возникшие проблемы.

- 5). Вовлечение старшеклассников в разработку проектов и исследовательских работ по экономике предполагало размещение в учебных курсах тем возможных исследований и методических рекомендаций, раскрывающих алгоритм проведения исследования / подготовки проекта, проведение онлайн-консультаций (групповых и индивидуальных) по подготовке исследовательских работ и проектов, организацию групповых семинаров, видеоконференций, в рамках которых заслушивались результаты работы школьников.

Об эффективности выдвинутых условий можно говорить на основании повышения уровней сформированности экономических компетенций у старшеклассников. Так, проведенное исследование показало, что школьники обеих групп к концу обучения смогли значительно улучшить свои начальные результаты. Если при входном контроле от 70% до 97% обучающихся имели низкий уровень сформированности экономических компетенций, от 3% до 30% – средний, то на итоговом у 12,5 – 30% обучающихся по отдельным компетенциям был диагностирован низкий уровень, 40-60% - средний уровень, 10-37,5% – высокий уровень. Причем, большие изменения в уровнях сформированности образовательной и управленческой компетенций произошли у обучающихся экспериментальной группы. Это объясняется целенаправленной четырехлетней работой, проводимой со школьниками.

Однако при сравнении групп с помощью критерия Манна-Уитни мы выявили в основном незначительные различия в уровнях сформированности у обучающихся контрольной и экспериментальной групп экономических компетенций. При $U_{кр} = 522$ для данной выборки, более высокие значения лишь по образовательной компетенции были статистически значимыми. Несмотря на это проведенное исследование свидетельствует о том, что внедрение в дистанционный образовательный процесс выявленных педагогических условий способствует формированию у школьников экономических компетенций.

Выводы. Таким образом, полученные результаты дают основание предполагать, что выдвинутые педагогические условия, способствуют формированию у старшеклассников экономических компетенций

средствами дистанционного обучения. Организация образовательного процесса на основе дифференциации и индивидуализации содержания реализуемого комплекса дистанционного обучения позволяет учитывать личностные особенности обучающихся, их склонности. В большей степени это оказывает влияние на формирование образовательной компетенции у обучающихся, заключающейся в способности самостоятельно приобретать новые знания и умения по экономике, находить актуальную экономическую информацию. Направленность дидактических материалов учебных курсов на формирование у старшеклассников опыта анализа экономической информации способствует развитию аналитической компетенции, необходимой школьникам в повседневной деятельности и дальнейшем обучении. Организация педагогического процесса с учетом собственной истории жизни и воспитания старшеклассников облегчает усвоение школьниками изучаемого материала, содействует их инициативности, принятию оптимальных решений, предприимчивости, что способствует формированию, прежде всего, образовательной и управленческой компетенций. Обеспечение интерактивного взаимодействия участников учебного процесса позволяет организовать совместную работу и общение между обучающимися и преподавателем, что способствует формированию как коммуникативной, так и всех остальных экономических компетенций. И, наконец, вовлечение старшеклассников в разработку проектов и исследовательских работ по экономике, способствует формированию у школьников исследовательской компетенции, развитой исследовательской позиции, позволяющей успешно взаимодействовать с изменяющимися реалиями внешнего мира, а также с субъективной реальностью.

Литература:

1. Андросова А.В. Формирование экономической компетентности старшеклассников в процессе изучения общественно-научных дисциплин: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Андросова. Белгород, 2013. 24 с.
2. Баранников К.А. Формирование экономической и бизнес компетенций учащихся учреждений среднего профессионального образования и их влияние на экономическую безопасность личности: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.01 / К.А. Баранников. М., 2009. 23 с.
3. Голушко Т.К. Дистанционное профильное обучение в условиях учреждений дополнительного образования детей / Т.К. Голушко, Л.Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2010. Т. 82. №2. С. 133-140.
4. Калинина Н.Н. Программа ЭПОС как методологическая основа инновационного развития школьного экономического образования / Н.Н. Калинина, Н.В. Топешкина, А.С. Прутенков, С.Е. Урванцева // Экономика в школе. 2011. №2. С. 5-14.
5. Карпова И.А., Быкова О.С. Дистанционное обучение как инновационная образовательная среда / И.А. Карпова, О.С. Быкова // Инновационная наука. 2018. № 9. С. 60-63.
6. Малахова Е.В., Степанов Е.А., Янова М.Г. Формирование экономических компетенций как один из факторов социализации старших школьников в условиях крайнего севера // Материалы ежегодных конференций. Под общей редакцией В.В. Игнатовой. 2017. С. 66-71.
7. Машенцева Н.Г. Анализ экономических компетенций в системе современного образования (на примере студентов-медиков). Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с межд. участием. 2017. С. 183-187.
8. Терюкова Т.С. Экономические компетенции: сущность, структура и место в системе ключевых компетенций [Текст] / Т.С. Терюкова // Экономика в школе. М.: Вита-Пресс. №3/4. 2009. С. 42-47.
9. Трусова Л.А. Формирование предпринимательских компетенций школьников в условиях социального партнерства: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.05 / Л.А. Трусова. М., 2012. 23 с.
10. Урванцева, С.Е. Школьное экономическое образование в России и за рубежом / С.Е. Урванцева // Экономика в школе. 2011. № 2. С. 75-86.

Педагогика

УДК:378.14

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент 4 курса Якунина Елизавета Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье освещаются вопросы развития лидерских качеств у будущих менеджеров, обучающихся в вузе. Дается трактовка понятия «лидерство», «лидерские качества» и дается характеристика применительно к студентам вуза. Обоснованы и раскрыты педагогические условия, направленные на развитие лидерских качеств будущих менеджеров в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, педагогические условия развитие лидерских качеств будущих менеджеров.

Annotation. The article covers the development of future managers leadership qualities, studying at the university. An interpretation and a characteristic of the concept of "leadership", "leadership qualities" are given relating to university students. The pedagogical conditions aimed to the future managers leadership qualities in the educational environment of the university are substantiated and disclosed.

Keywords: leadership, leadership qualities, pedagogical conditions of future managers leadership qualities development.

Введение. В условиях сложившейся ситуации на рынке труда, чрезвычайно актуальным становится запрос общества к качеству подготовки и формирования нового поколения управленческих кадров в вузе, в основе которых лежат лидерские качества.

Исследованиями о проявлении лидерских качеств занимались такие ученые, как П. Друкер, Е.В. Кудряшова, Р. Стогдилл и др. Отечественные и зарубежные ученые разработали целый ряд теорий лидерства, среди которых можно выделить следующие: персоналистический (Дж. Доун, Ф. Гальтон и др.), ситуативный (Ф. Фидлер, Дж. Хемфилл и др.), поведенческий (Дж. Мак Грегор, К. Левин, Дж. Хемфилл, Р. Стогдилл и др.), трансактный (Е. Холландер, Т. Парсон, и др.), мотивационно-ценностный (С. Эванс, А. Маслоу, и др.).

Отечественный ученые также занимались исследованием в этом направлении, что подтверждается большим количеством работ, которые в различной степени рассматривают вопросы лидерства (С.В. Ковалев, Н.П. Аникеева, А.С. Макаренко и др.), связи руководства и лидерства (Б.Д. Парыгин, Р. Л. Кричевский и др.). Среди современных ученых, занимавшихся вопросом развития лидерских качеств можно выделить следующих: Б. Басс, И.В. Дрыгина, О. В. Евтихов, Е.В. Кудряшова, М.И. Рожков, А.М. Уманский, и др.)

Несмотря на довольно большой интерес ученых и достаточно большую проработку данного вопроса, аспект, касающийся необходимых педагогических условий развития лидерских качеств студентов, будущих менеджеров остается недостаточно проработанным.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ показал, что исследование такого сложного, многоаспектного понятия «лидерство» должно основываться на широком междисциплинарном подходе, который предусматривает рассмотрение его как явление, процесс, как власть, как навык (табл. 1).

Функциональное проявление лидерства во многом определяется лидерскими качествами человека. Евтихов О.В. [3] полагает, что эти качества можно представить, как набор психологических качеств лидера, его навыков и умений работы в коллективе, которые обеспечивают успех при выполнении лидерских функций.

ЛИДЕРСТВО КАК ФЕНОМЕН			
Философское основание	Психолого - педагогическое основание	Социальный контекст	В контексте эффективного управления
как явление	как процесс	как власть	как организ. навык
Отражает всю совокупность отношений (экономических, социальных, организационных и др.), связанных с достижением желаемого результата.	Представляет собой сложную «цепочку» целенаправленных действий, влияющих на поведение индивида (набора качеств и поведенческих стереотипов лидера малой группы, или лидера общественного движения)	Сложное общественное или политическое явление раскрывает социальные отношения личности и группы, личности и общества.	Рассматривает направленное влияние руководителя на поведение последователей для достижения это набор управленческих практик, коучинг технологий

Рисунок 1. Специфика понятия «лидерство»

А.Л. Уманский [12] разделяет лидерские качества на общие и специфические качества лидера. К общим относятся качества, присущие не только лидерам, однако они повышают их эффективность. В специфические качества лидера ученый включает: организаторскую проницательность и персональный подход к личности; умение оказывать активное психологическое воздействие; организаторские способности, а также желание и умение брать на себя ответственность.

По мнению М.И. Рожкова [11], лидеру-организатору присущи следующие основные черты: умение полностью исполнять свои возможности; умение управлять собой; наличие четких целей и понимание их реальности; умение решать проблемы различными способами; творческий и оригинальный подход при решении задач; умение управлять людьми и навыки эффективной работы с группой; наличие организаторских способностей и др.

У. Беннис [14] в своих работах выделил следующие организационные качества лидера: направляющее видение; внутреннюю страсть; целостность личности; доверие; любознательность; дерзновенность.

Р. Стогдилл [15, 16] определял характеристику успешного лидера через проявление таких лидерских качеств, как: господство над другими, знание дела, ум, энергичность, активность, уверенность в себе и своих силах.

Согласно Д. Майерсу [8] для лидера характерны следующие лидерские качества: уверенность в своих силах; собственное представление об окружающих обстоятельствах и умение объяснить их доступным языком; способность вдохновлять людей; эмоциональная устойчивость; незаурядность; добросовестность; энергичность; покладистость.

Жариков Е.С. [5]: на основе анализа свел воедино лидерские качества, предложенные различными учеными и сформировал общий список качеств. По мнению ученых, все многообразие лидерских качеств от интеллектуальных способностей до организаторской проницательности можно структурировать в несколько групп: личностные качества, управленческие качества и психологические качества. Качества, относящиеся непосредственно личности человека называют личностными качествами лидера. Они характеризуют самого лидера, а не его отношения с коллективом и другими людьми. К личностным качествам лидера можно отнести следующие: уверенность в себе; активная жизненная позиция; готовность к риску; инициативность;

мотивация; честность, порядочность; последовательность; ответственность. Управленческие и организационные качества, характеризующие умение лидера собрать свою команду и повести за собой людей, составляют следующие качества: умение повести за собой людей; организационные способности; видение перспективы; гибкость, маневренность; дипломатические способности; готовность поддержать. К психологическим относят коммунибельность; справедливость; отстаивание интересов команды; создание условий для самореализации последователей.

Как отмечает И.В. Дрыгина, О.А. Шушерина, В.В. Игнатова [1], современный студент, будущий менеджер должен иметь коммуникативные качества, способности взаимодействия со всеми членами группы и умение адаптироваться к переменам. Развитие лидерских качеств представляется непростой задачей, поскольку должно осуществляться в процессе профессиональной подготовки.

Учеными выявлены лидерские качества студентов-будущих менеджеров, которые даны на рис. 2. Их можно разделить на три уровня развития лидера: индивидуальный уровень, креативный уровень и уровень внутригруппового взаимодействия. Каждый из четырех компонентов вбирает определенный набор лидерских качеств студента представленных табл. 2.

Индивидуальны ый уровень	Индивидуально-личностный компонент				
	Активность и доминирован ие	Уверенность и самоуверенность в себе	Рефлексивность	Стремление к успеху	Готовност ь к риску
Уровень внутри- группового взаимодейств ия	Профессионально-харизматический компонент		Социально- психологический компонент		
	Профессионализм в решении учебных управленческих задач		Коммуникативная компетентность		
			Действенная эмпатия		
	Способность влиять на людей		Эмоциональная сдержанность		
	Доверие людей		Межличностная чувствительность		
Творческий уровень	Способность организовать и вести команду за собой		Терпимость к людям		
	Креативно-лидерский компонент				
	Креативность		Гибкость в поведении		

Анализ работ [2, 4, 6] показал, что для развития лидерских качеств будущих менеджеров в образовательной среде вузов необходимо реализовать следующие организационно-педагогические условия: 1) анализ и осознание студентами в процессе диагностики своих лидерских качеств; 2) использования тренинговых методов для развития лидерского опыта студентов технических вузов; 3) формирование модели лидерского поведения при решении поставленных задач.

Выполнение первого условия основано на том, что разработка и проведение педагогического диагностирования развития лидерских качеств дает студента возможность с самого начала обучения выявить потенциальные возможности студента и в дальнейшем оценить динамику лидерских качеств, а также отследить его мотивацию и стремление к проявлению лидерства в управленческой деятельности.

В первом условии содержание педагогического диагностирования понимается как процесс, включающий определение и анализ лидерских качеств. При определении лидерских качеств необходимо учитывать несколько аспектов: наличие количественной динамики (позитивной или негативной) по шкалам и отдельным параметрам; наличие качественных сдвигов в оцениваемых показателях; ситуацию, когда лидерское качество, первоначально оцененное как развитое недостаточно, перестает быть таковым, однако самооценка по другим качествам снижается, и они начинают оцениваться как проблемные.

Второе педагогическое условие совокупно с третьим, т.к. содержание данных отражено в проведении внеучебного выездного обучения будущих менеджеров в «Школе студенческого лидера». Эффективное развитие лидерских качеств связано с постоянным приобретением лидерского опыта на занятиях с использованием тренинговых методов на занятиях и в условиях школы студенческого лидера.

Школа проводится в два этапа: I этап – отборочный, включающий информирование потенциальных участников об организации и проведении Школы, о месте и времени проведения тестирования и собеседования. II этап выездной, включающий 3-х дневное групповое обучение; выявление и награждение лучших будущих менеджеров.

Формой организации проведения является внеучебная деятельность, где на занятиях активно используются тренинговые методы развития: метод групповой рефлексии (активизацию происходящего события в пространстве дискурса); метод построения диспозиции (активизацию происходящего события в пространстве физической реальности); кейс-методы, упражнения.

Вторую группу методов, применяемых для развития лидерского опыта, составляют методы с конструируемыми событиями. К ним относятся: метод группового решения (актуализация конструируемого события в пространстве дискурса); метод операционализации (актуализация конструируемого события в пространстве физической реальности); упражнения, задания, где необходимо визуализировать на практике и найти решение проблемы.

Поскольку в рассматриваемом педагогическом условии речь идет о развитии лидерского опыта, то новые качества должны проявляться у студентов под воздействием собственных усилий, инициативы и самовыражения. Основные стратегические линии развития личностной активности на занятиях можно представить в следующих процедурах: 1) развитие физической активности студентов на занятиях; 2) развитие социальной активности студента; 3) развитие познавательной активности студента.

Продолжением второго педагогического условия выступает третье педагогическое условие: закрепление лидерских моделей поведения студентов в подготовке управленческих решений в ситуациях группового взаимодействия. Интерактивное обучение позволяет осуществлять это в полной мере с применением методов группового решения проблем, метода групповой рефлексии, метод имитации. В нашем исследовании доминирующим выступает метод ситуационного решения проблем. Ситуация на занятии рассматривается нами как совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, характеризующих определенный этап, период или событие управленческой практики.

Для принятия решения студентам необходимо предложить: разобраться в обстановке; определить проблему; продумать действия; выяснить, что нужно знать для принятия того или иного решения. Основное назначение данного метода - это развитие у студентов на занятиях умений управлять изменениями, планируя их, принимая решение в условиях недостаточной информации, рационально собирая информацию для принятия решения.

В процессе применения интерактивных методов руководитель занятий в школе лидеров получает также информацию об индивидуальных лидерских стилях обучаемых, уровне их нравственно-духовного развития и лидерских качествах, что позволяет ему, при необходимости, осуществлять психолого-педагогическую коррекцию обучаемых и оказывать им психологическую поддержку.

Выводы. Таким образом, развитие лидерских качеств будущих менеджеров возможно осуществлять целенаправленно в рамках учебной и внеучебной работы обучения и самообучения. Представленный комплекс организационно-педагогических условий был разработан на основе выявления сущности понятий «лидерство», определения совокупности лидерских качеств применительно к студентам, он апробирован на базе технического вуза, где получены положительные результаты при их реализации по развитию лидерских качеств будущих руководителей разного уровня.

Литература:

1. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза / И.В. Дрыгина, О.А. Шушерина, В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2006. – 154 с.
2. Гапонюк З.Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов: дисс. ... канд. пед. наук: М., 2008. – 69 с.
3. Евтихов О.В. Тренинг лидерства. СПб.: Речь, 2007. 256 с.
4. Емелин К.Г. Развитие лидерских качеств молодежи в студенческих отрядах средствами социально-культурной деятельности: дисс.... канд. пед. наук: Барнаул, 2012. 178 с.
5. Жариков, Е.С. Психология управления. Книга для руководителей по персоналу. - М.: МЦФЭР, 2002. – 512 с.
6. Кипнис. М. Тренинг лидерства / М. Кипнис. - 3-е изд., доп. - М.: Ось-89, 2008. - 143 с.
7. Кудряшова, Е.В. Лидерство как предмет социально-философского анализа. Дис ... док. соц. наук. - М., 1996. – 354 с.
8. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство. СПб., 2003. 280 с.
9. Резанович, И.В. Методология развития профессионального мастерства менеджера: Монография. – Челябинск: изд-во ЮУрГУ, 2005. – 256 с.
10. Рожков М.И. Теория и практика развития самоуправления в ученических коллективах. М.: Высшая школа, 2004. 167 с.
11. Шейнов В.П. Психология лидерства, влияния, власти; Харвест - Мн., 2008. - 992 с.
12. Уманский А.Л. Педагогические условия стимулирования лидерства в детских и юношеских коллективах. Кострома, 1994.
13. Bennis W. On Becoming a Leader. N. Y.: Addison Wesley, 1989 / 1994. P. 65-69
14. Stogdill, R. Handbook of Leadership. A survey of theory and research. N.Y., 1974.
15. Stogdill, R. Personal Factors associated with Leadership of literature//Jornal of Psycholology. 1948. Vol 25. - P. 35-71.

Педагогика

УДК 372.881.111.1 + 811.11-112

кандидат филологических наук, доцент Садыкова Гузель Зуфаровна

Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Амирова Гузель Гаяновна

Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Закиева Зухра Равиленна

Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань)

СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о важности владения навыками ведения диалога на английском языке. Кроме навыков разговорной речи, диалоги могут использоваться для пополнения словарного запаса, развития навыков чтения и аудирования, иллюстрации ценностей и установок целевой культуры. Авторы предлагают ряд специальных упражнений для выработки навыков ведения диалога.

Ключевые слова: стратегия говорения, подход, коммуникативный подход, тенденции в образовании, иностранный язык.

Annotation. The article stresses the importance of mastering the skills of conducting a dialogue in English. In addition to speaking skills, dialogues can be used to enrich vocabulary, develop reading and listening skills, and illustrate values and attitudes of the target culture. The authors offer a number of special exercises used to develop the skills of conduction a dialogue.

Keywords: speaking (communicative) strategy, approach, communicative approach, trends in education, foreign language.

Введение. Известно, что в период развивающейся академической мобильности получают широкое распространение все более и более современные тенденции в образовании. Традиционный подход, ориентированный на преподавателя, уступает место методике активной стратегии обучения иностранным языкам, включающую работу самих студентов (Student-Centered Method / Approach). Методы, центрированные на преподавателе, делали основной акцент на выполнении задач, поставленных перед студентом. Методы, базирующиеся на результатах, ставят в центр внимания познавательные интересы самого студента [10].

Изложение основного материала статьи. Прежде чем начать разговор о коммуникативных стратегиях, считаем необходимым затронуть вопрос о коммуникативности, трактуемой как модели процесса общения и как технологии обучения общению. Подлинная коммуникативность, по мнению Е.И. Пассова (2009), обладает следующими характеристиками: мотивированностью учащегося; целенаправленностью; отношением личной заинтересованности; личностным смыслом; речемыслительной активностью; связью общения; взаимодействием общающихся; контактностью в трех планах (эмоциональном, смысловом и личностном); ситуативностью в общении; функциональностью процесса овладения речевым материалом; эвристичностью; содержательностью, информативностью и проблемностью учебных материалов; новизной и выразительностью в использовании вербальных и невербальных средств общения [9, с. 71-72]. Е.И. Пассов полагает, что только при соблюдении и использовании всех перечисленных характеристик образовательный процесс может быть коммуникативным: при обучении любому иностранному языку следует использовать коммуникативные стратегии, которые способствуют эффективному вхождению в общение. Еще в 1989 году Е.И. Пассов, говоря об основах коммуникативной методики обучения иноязычному общению, акцентировал внимание на важности умения намечать свою стратегическую линию в общении на иностранном языке.

Понятие «стратегия» включает в себя мысль о планировании следующего действия, значит, само общение стратегично.

Стратегии усвоения иностранного языка – это определенные комбинации интеллектуальных приемов и усилий, используемые учащимся для того, чтобы понять, запомнить и усвоить учебный материал.

При обучении иностранным языкам используются стратегии, которые заключаются в приобретении знаний и умений, а также стратегии сохранения учебного материала как в кратковременной, так и долговременной памяти (к примеру, на основе ключевых слов оригинального текста рекомендуется использовать прием «образ содержания текста» (термин А.А. Леонтьева, 2001)).

Понятия стратегий коммуникации и учения стали объектом исследования многих ученых: Е. Тароне (Е. Tarone), К. Фаерх (К. Faerch), Дж. Каспер (J. Kasper), Р. Эллис (R. Ellis), С.П. Кордер (C.P. Corder), Л. Селинкер (L. Selinker), И. Бялысток (E. Bialystok), А. Венден (A. Wenden) и Дж. Рубин (J. Rubin) (1987). А. Чамот (A. Chamot), Р. Оксфорд (R. Oxford), Дж. М. О'Маллей (J.M. O'Malley), Л. Шахтер (L. Schachter), А.А. Залевская, Г.А. Кузнецова, И.И. Мангус, О.Е. Каган, М.В. Давер, и др.

Стратегия общения, или коммуникативная стратегия, возникает в ходе коммуникации и соответствует психологическому плану, используемому каждым участником. Главная цель коммуникации – достичь единства смысла. Коммуникативные стратегии, по мнению М.В. Давер, могут быть определены как «некоторые планы преодоления затруднений в общении» [3, с. 72]. Учебные стратегии (различные способы узнавания нового, его систематизация, тренировка и применение) вкпе с коммуникативными стратегиями образуют основу стратегической (компенсаторной) компетенции учения. К примеру, если иностранный учащийся недостаточно владеет русским языком, он способен привлечь все имеющиеся у него знания, навыки и умения для разрешения какой-либо неловкости в общении.

Стратегия – это всегда выбор из множества возможных языковых вариантов в рамках поставленной цели. Стратегии усвоения иностранного языка – это определенные комбинации интеллектуальных приемов и усилий, используемые студентами. В этой связи, роль диалога огромна, так как диалоги обычно представляют разговорный язык в контексте и, следовательно, обычно длиннее, чем упражнения. В нашем случае, стратегии – это побуждающие к действию способы ведения диалога.

Использование диалогов многочисленно, в основном они используются для обеспечения разговорной практики, но также могут развивать и понимание на слух. Диалоги могут использоваться для представления и применения на практике функции, структуры языка или словарного запаса, а также для иллюстрации степеней вежливости, уровней формальности, ценностей и установок целевой культуры. Диалоги полезны для прослушивания и практики произношения, интонации и других фонологических функций. Подобно тренировкам, они обычно являются материалами для языковой практики. Диалоги могут комбинироваться с письмом, студенты создавать комиксы с картинками и всплывающими диалоговыми окнами для заполнения. Более длинные диалоги могут помочь стимулировать решение проблем и обсуждение темы (например, ролевые игры). Диалоги - вроде учебных колес, которые везут студентов, и с помощью которых студенты могут вести беседу с другими.

Диалоги дают студентам возможность попрактиковаться в разговоре по-английски и знакомят с вариантами реагирования на различные сценарии из реальной жизни, с которыми они могут столкнуться в англоязычных странах без необходимости быстро самим придумывать слова. Залогом правильного выбора речевой стратегии является планирование результата диалога. Итак, «речевая стратегия – это планирование и реализация основных задач речевого воздействия в нужном для говорящего направлении» [1].

Разработка и адаптация стандартных диалогов. Стандартные печатные диалоги можно найти во многих учебниках. Однако часто бывает, что диалог по учебнику по какой-то причине не подходит. Например, используемые выражения являются британскими, а не тем, что слышно в вашей учебной записи, используемый язык не звучит естественным или аутентичным, или диалог содержит слишком много сложных структур или сложных слов. Вы можете решить использовать ситуацию, которой нет в вашем учебнике, или составить диалог в соответствии с потребностями и интересами ваших студентов. В этих случаях следует адаптировать или написать свои собственные диалоги. Существует несколько методов написания или адаптации диалогов для студентов.

1. Используйте как можно больше «естественного» языка. Включите восклицания и выражения, где это уместно. Избегайте строгой последовательности вопрос-ответ-вопрос.

2. Сохраняйте диалоги достаточно короткими, чтобы студенты могли легко их запомнить, но достаточно длинными, чтобы обеспечить контекст. Для диалогов, используемых для разговорной практики, достаточно двух-трех обменов репликами.

3. Изобразите ситуации в диалоге, которые актуальны и полезны для студента. Это может включать в себя постановку диалога в месте, которое студенты знают, то есть использование знакомых названий мест.

4. Сохраняйте реальную ситуацию в диалоге. От студентов не следует ждать, что они скажут что-то такое, чего они не сказали бы в «реальном мире». Создайте персонажей, которые «реалистичны в том смысле, что обладают определенной индивидуальностью и каким-то образом связаны с опытом студента».

5. Определите, какие проблемы вы будете обсуждать, обеспечьте студентов культурной информацией, грамматическими вопросами, словарным запасом.

6. Попробуйте диалог с коллегой, прежде чем использовать его со студентами.

Вот несколько различных способов представления диалогов:

- Студенты смотрят на картинку, которая обеспечивает контекст диалога. Спросите студентов, что, по их мнению, люди говорят.

- Студенты слушают диалог и сообщают, что они слышат.

- Студенты получают текст диалога. Пусть они снова слушают диалог, на этот раз читая его в напечатанном виде.

- Студенты повторяют диалог в унисон. Вы можете разделить класс на две половины для дальнейшей практики.

Формирование навыков эффективного общения происходит более основательно, когда в диалоге применяются все структурные элементы речевых стратегий: тактики, ходы и языковые маркеры. Если стратегия реализуется с помощью одной или нескольких тактик, то тактика «обретает свою форму с помощью приема» [4].

Трансформационный дриллинг. Упражнения на трансформацию предполагают изменение структуры предложения. Если, к примеру, начальное предложение *I like ice cream* (Мне нравится мороженое), ответ по преобразованию положительного в отрицательное утверждение может быть

I don't like ice cream.

- утверждение на вопрос: e.g.,

I like ice cream. Do you like ice cream?

- одно время на другое: e.g.,

I'm going shopping. Yesterday I went shopping.

- активный залог на пассивный: e.g.,

The teacher gave them the answers. They were given the answers by the teacher.

- единственное число на множественное: e.g.,

The woman sings well. The women sing well.

Эффективными для обучения ведения диалога могут также быть следующие упражнения:

переставьте местами предложения в 2 коротких диалогах и попросите студентов вставить их на места;

напечатайте части диалога на 5-8 листочках бумаги. Каждый студент в группе читает свой листок бумаги, не показывая его никому. Попросите студентов решить, может ли у них быть ответ на вопрос, например;

изобразите пролитые капли воды или кофе на диалогах. Попросите восстановить текст диалога;

наполовину вычеркнутые слова (например, небольшое отступление от стороны диалога) побуждают студента угадывать из контекста, чего не хватает;

пропустите ключевые элементы в диалоге, для заполнения которых студентам нужна дополнительная подготовка, такие как предлоги, вспомогательные материалы и т. д. Попросите студентов вставить пропущенные фрагменты. Увеличьте уровень сложности, убрав пробелы, чтобы они могли определить, что и где пропущено.

Очень важен также выбор тем. Как выбрать хорошие темы. Темы облегчают практику ведения диалога: они предоставляют собой набор слов и грамматику, а также предметы разговора. Но все интересуются разными вещами. Иногда бывает целесообразно попросить студентов самим выдвинуть темы, о которых они хотели бы поговорить. Выберите темы, которые нравятся более чем одному человеку, и избегайте спорных тем, если вы не знаете свою группу хорошо.

Политика и религия - это две области, которые могут привести к жарким спорам: один человек монополизирует класс или люди чувствуют себя оскорбленными. Но с некоторыми группами эти темы могут привести к лучшим дискуссиям!

Легкие темы	Трудные темы
Путешествия	Слэнг и идиомы
Еда и напитки	Политика
Хобби и спорт	Религия
Сад и огород	Здоровье
Новости	Семья и взаимоотношения
Домашние животные	Смерть
Город и события	

Все основные стратегии для ведения диалога на английском языке сводятся к проблеме нейтрализации барьера, страха. Это может быть связано с традициями советской школы, которые еще остаются в арсенале некоторых учебных заведений. Студенты воспитаны в уважении к преподавателю, а это практически означает, что они не приучены задавать вопросы или сомневаться в словах обучающего, говорить в аудитории вслух пока их не спросят и высказывать собственное мнение, если оно не совпадает с мнением преподавателя. Для эффективного обучения необходимо обеспечить такой уровень комфорта, который побудил бы студентов начать говорить и говорить более свободно.

Используйте парную работу. Парная работа помогает успокоить студентов. Неактивные студенты обычно не бывают в центре внимания. Направляйте их, чтобы они могли говорить контролируемым образом. Например: дайте им короткое, простое предложение, а затем попросите его прочитать его обратно. Пусть студенты запишут, что они собираются сказать, прежде чем они это скажут. Это удаляет элемент риска,

который требует спонтанный ответ. Как только эти базовые навыки приобретены, вы можете начать задавать им простые вопросы о том, что они прочитали. Психологически они более склонны отвечать на вопросы, чем задавать вопросы самим.

Действовать и читать вслух. Разыгрывание скриптовых диалогов поощряет спокойных учеников. Вы должны работать со студентами, как учитель драмы или действующий тренер. Объясните произношение, интонацию, акцент и эмоции, прежде чем начать. Если вы сможете эффективно руководить процессом, то получите студенческое сотрудничество, и результат будет звучать хорошо. Это означает, что ваши студенты получат огромное удовлетворение и повысят уверенность в себе.

Ролевая игра. Тихие студенты, как правило, говорят более свободно, когда они играют роль. Они не должны играть самих себя. Они должны уметь перевоплотиться, обрести новую идентичность и вести себя нехарактерно. Ролевая игра позволяет ученикам общаться с другими личностями и, следовательно, снизить личный риск.

Используйте аудио записи. Если это возможно, попросите ваших студентов записать, что они хотели бы сказать дома. Это дает им конфиденциальность, в которой они могут записывать и перезаписывать со страхом, пока они не будут довольны результатом. Это позитивный интерактивный процесс, который повышает самооценку и мотивацию.

Еще одним важным стратегическим приемом при обучении диалогической речи является прием «удержание паузы» или «hesitation remarks». Паузы, неизбежно возникающие в местах прерывания реплик. В целом, именно они формируют общий формат протекания диалога в естественной языковой среде. Имитация подобных стратегий, правильно выбранные цели и установки могут существенным образом нивелировать различия между учебными и аутентичными диалогами, а значит - стать еще одним шагом в достижении студентами языковой компетентности.

Выводы. Необходимость применения коммуникативных стратегий, как правило, служит причиной планирования какой-либо деятельности, разработки конкретных решений. Особенно важно стремление максимально эффективно выполнить запланированное действие. Чтобы овладеть коммуникативными стратегиями, необходимо тренироваться в выполнении специальных упражнений. Использование коммуникативных стратегий в речевом общении обуславливает успех коммуникации.

Чтобы овладеть коммуникативными стратегиями ведения диалога, необходимо тренироваться в выполнении специальных упражнений. Использование коммуникативных стратегий в речевом общении обуславливает успех коммуникации.

Литература:

1. Асадуллина И.В. Речевые стратегии и тактики как функциональная основа эффективного диалога. // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные Науки: сб. ст. по мат. XL междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(40). URL: [https://sibac.info/archive/guman/3\(40\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(40).pdf) (дата обращения: 10.02.2019)
2. Ганиева И.Н., Нурутдинова А.Р. Анализ социолингвистических и лингвокультурологических факторов в системе высшего языкового образования. *Общественные Науки*. 2017. № 1. С. 65-73.
3. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб.: Златоуст, 2006. – 260 с.
4. Коноваленко М.Ю. Теория коммуникации: учебник для вузов / М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко. – М.: Юрайт, 2012. – 415 с.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Москва-Воронеж, 2001. – 448 с.
6. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Проблема изучения второго языка при разработке курса "академический английский для магистров и аспирантов (на примере обучения по естественным и техническим направлениям подготовки) // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 11. С. 178-184.
7. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Фильмы в области иностранного языка: влияние фильмов на преподавание иностранного языка. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 288-293.
8. Нурутдинова А.Р., Исаева Л.Б. Лингвострановедческий материал в экстралингвистическом контексте (соотношение языка и культуры изучаемого языка)// учебное пособие / А. Р. Нурутдинова, Л. Б. Исаева; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Казанский гос. технологический ун-т". Казань, 2011.
9. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
10. Подлиняев О.Л., Молокова О.А. Личностно-центрированный подход как основа сопровождения студентов на этапе адаптации к обучению в вузе // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/11/pedagogika/podlinyayev-molokova.pdf (дата обращения 18.10.2015).

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Валева Азат Салимьянович

Сибайский институт (филиал) ФГБУ ВО «Башкирский государственный университет (г. Сибай)

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируются функции педагогической деятельности. В качестве анализа вводится функциональный анализ педагогической деятельности. Выделена содержательная основа функций, обеспечивающие наиболее полное раскрытие структуры профессионально-педагогической деятельности в процессе подготовки студента.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, функция, педагогические функции, будущий учитель.

Annotation. The article analyzes the functions of pedagogical activity. As an analysis, a functional analysis of pedagogical activity is introduced. The substantive basis of the functions that provide the most complete disclosure of the structure of professional and pedagogical activity in the process of preparing a student is highlighted.

Keywords: pedagogical activity, function, pedagogical functions, future teacher.

Введение. Личностная педагогическая деятельность учителя подвергается постоянному анализу. Мы предлагаем в качестве такого анализа ввести функциональный анализ педагогической деятельности. Основанием для выделения подобной единицы анализа педагогической деятельности может служить положение В.А. Сластенина [8] о том, что функциональный анализ педагогической деятельности вскрывает систему основных свойств, отношений и действий, образующих в совокупности личность учителя.

В словаре русского языка С.И. Ожегова [6] понятие «функция» толкуется как: 1. явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления; 2. в математике: переменная величина, меняющаяся в зависимости от изменений другой величины; 3. роль, значение чего-нибудь; 4. обязанность, круг деятельности. Мы можем трактовать категорию «функциональный анализ педагогической деятельности» как осмысление своих обязанностей, понимания своей роли, значимости данной деятельности и вместе с тем анализ, ведущий к качественному изменению педагогической деятельности.

Таким образом, содержанием анализа в структуре профессиональной деятельности будущего учителя является функциональный анализ педагогической деятельности. Мы считаем, что будущие учителя должны ясно осознавать и анализировать свои главные функции, что повлечет к их четкому выполнению, а всему этому должен способствовать организованный процесс профессиональной подготовки студентов в высшей педагогической школе.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на функциональном анализе деятельности учителя, выделив то его содержание, которое, с нашей точки зрения, обеспечивает наиболее полное раскрытие в структуре профессиональной подготовки студента.

Чаше всего в педагогической литературе оперируют тремя функциями: образовательной, развивающей, воспитательной. Чтобы глубже познать сущность педагогической деятельности учителя, вскрыть его профессиональные резервы, в процессе профессиональной подготовки необходимо овладеть не только понятиями функций, но и их содержанием, структурой, путями их осуществления.

Вызывает интерес самообразовательная функция, которая заключается в постоянном поиске новых знаний, передового опыта, в осмыслении полученной информации, включении ее в связь с наличным знанием, в приращении знания и непосредственном использовании нового уровня знаний в преобразовании, в совершенствовании своей педагогической деятельности.

А.И. Щербаков [10] выдвигает информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную и исследовательскую (гностическую) функции педагогической деятельности. На первое место он ставит информационную функцию как исходный момент всей учебно-воспитательной работы. Осуществление информационной функции опирается на глубокое и свободное владение учебным материалом, методами и приемами его преподавания, а также искусство устной речи, знание других источников информации. Реализация информационной функции будет неполной, если учитель не пользуется средствами контроля для организации «обратной связи» и коррекции знаний учащихся.

Развивающая функция, по его мнению, отражая единство обучения, воспитания и развития, обеспечивает управление перцептивным, мыслительным, эмоциональным, волевым и другими компонентами деятельности учащихся. Последовательное осуществление учителем развивающей функции приучает школьников анализировать, обобщать, классифицировать и систематизировать факты, устанавливать причинно-следственные связи, усваивать понятия, категории, закономерности и осознанно ими пользоваться, способствует формированию нравственных качеств личности.

Ориентационная функция, по мнению А.И. Щербакова, определяет содержание ценностных ориентаций учащихся в природной и социальной среде. Данная функция формирует у школьников активное отношение к явлениям и процессам окружающей их действительности, идеи и идеалы, мотивы поведения и социального действия.

Мобилизационная функция проявляется в деятельности учителя, направленной на актуализацию знаний и жизненного опыта учащихся для формирования у них познавательной самостоятельности и общественной активности. Побуждая учащихся к выполнению учебно-трудовых задач, учитель тем самым способствует реализации принципов единства теории и практики, связи обучения и воспитания с жизнью.

Исследовательская функция, как это поясняет автор, требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, умения выдвинуть гипотезу, спроектировать и провести несложный педагогический эксперимент, проанализировать свой опыт и опыт других учителей, предусматривает

владение навыками работы со справочной и научной литературой. Осуществление исследовательской (гностической) функции придает работе учителя творческий, исследовательский характер.

Безусловно, все вышеперечисленные функции тесно связаны между собой и составляют основу педагогической деятельности учителя.

Говоря о значимости функций в педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина предлагают функциональную модель данной деятельности, состоящую из следующих компонентов:

- гностический, решающий задачу накопления и получения новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы;
- проектировочный, связанный с проектированием целей преподаваемого курса и путей их достижения;
- конструктивный компонент, включающий действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий;
- организаторский, решающий задачу реализации запланированного;
- коммуникативный компонент, включающий действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса [3, с. 86].

Мы же выделим и рассмотрим функциональные компоненты, посредством которых, с нашей точки зрения, наиболее полно можно осуществить анализ педагогической деятельности. Как подметил М.М. Кашапов [2], функции учителя в контексте практической деятельности выступают, прежде всего, как функции анализа конкретных педагогических ситуаций, постановки задач в данных условиях деятельности, разработки планов и проектов решения этих задач, регуляции процесса осуществления наличных планов, рефлексии полученных результатов. Без выбора оптимального решения, поведения, деятельности из спектра возможных, без способности учителя увидеть и оценить себя и свою деятельность со стороны, невозможна профессионально-корректная постановка иерархии целей, и без своего совершенствования деятельность педагогическая обречена на провал.

Анализ педагогической литературы позволяет нам в качестве функций выделить и рассмотреть: целевую, аксиологическую, саморегуляционную, контрольно-оценочную функции. Раскрывая содержание данных функций, мы опирались на точку зрения Б.Т. Лихачева [5], который отмечает, что развитие жизни общества, накопление новых знаний, совершенствование процессов производства, социальный прогресс – все это требует изменения содержания педагогических функций.

Рассмотрим целевую функцию. Имея в качестве цели обучение, воспитание, развитие личности как синтеза богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее. Утверждая значимость целеполагания, Е.Н. Шиянов [9] выдвигает ценности-цели: творческий характер труда учителя, большая ответственность перед обществом, самоутверждение в педагогическом труде и др. Они находят свое выражение в таких целях педагогической деятельности, как развитие личности ученика, развитие ученического и педагогического коллективов, развитие своей собственной личности.

Анализируя свои педагогические действия, учитель понимает, что они не способствуют достижению поставленных целей и, как следствие, выявляет несоответствие собственного уровня профессионального и личностного развития характеру и требованиям педагогической деятельности, что и обуславливает их своевременное снятие.

Целеполагание задает программу педагогической деятельности по ее достижению, где цель выступает как критерий для выбора лучшей альтернативы педагогических способов действия, что, в свою очередь характеризует уже мыслительные процессы учителя: обнаружение и осознание проблемности, анализ способов ее разрешения, принятие решения и его реализация по разрешению проблемности в педагогической деятельности.

Рефлексия на целеполагание в педагогической деятельности учителя имеет следующие характеристики:

- прямой анализ – целеполагание от актуального состояния педагогической системы;
- обратный анализ - целеполагания от конечного состояния к актуальному;
- целеполагание от промежуточных целей с помощью как прямого анализа, так и обратного.

Таким образом, в целеполагании рефлексивная «вооруженность» учителя является сегодня практической потребностью, которая диктуется необходимостью анализа достижения цели каждым учителем, успешности его педагогической деятельности.

Остановим свое внимание на аксиологической функции. И.Ф. Исаевым [1] убедительно доказано, что в процессе педагогической деятельности учитель актуализирует лишь те педагогические ценности, которые приобретают для него жизненно и профессионально необходимый смысл. На этой основе в сознании будущего учителя формируется «Я – профессиональное» как совокупность целей, идей, установок, корректирующих индивидуальный педагогический опыт, связанные с ними переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения. Благодаря аксиологической функции педагогической рефлексии учитель фиксирует смысл и ценность объектов, выявляет принципы их оценки, усваивает профессионально-ценностные ориентации, исходя из которых оценивает свои педагогические действия.

Аксиологическая функция проявляется в следующих аспектах:

- выявлении представлений о существующей системе профессиональных ценностей, о должном;
- активизации гуманной активности учителя, направленной на личностное самоопределение в области смыслов и ценностей педагогической деятельности, которые должны быть им реализованы;
- оценочной деятельности учителя, которая выступает как механизм самоотчета, самоанализа, самокоррекции и способствует установлению соответствия собственных педагогических действий и поступков принятой за основу системе нравственно-профессиональных ориентиров.

В контексте аксиологической функции в педагогической деятельности профессиональное самосознание учителя следует рассматривать как своеобразное «ядро» его личности, осуществляющее взаимосвязь и согласованность ведущих структурных образований личности (мотивов, установок, ценностей, убеждений, идеалов). Развитие профессионального самосознания учителя определяется динамикой формирования его ценностно-смысловых образований в логике движения к ценностям, «закрепленным» в педагогической практике и в культуре в целом. Этот процесс отражается в личностно значимом способе профессиональной деятельности.

Перейдем к рассмотрению саморегуляционной функции. В теоретико-экспериментальных работах, представляющих уровень изучения рефлексии в педагогической деятельности, осуществлен переход к ее

исследованию как средства саморегуляции учителем своей деятельности и организуемого им учебно-воспитательного процесса, определения стратегий педагогического воздействия.

В желании учителя осмыслить свой опыт, обобщить опыт педагогов-практиков, учителей новаторов мы просматриваем средство такого опосредованного взаимодействия, показывающее стремление учителя рефлексировать, что выражается в потребности преодоления профессиональной ограниченности. Нам представляется, в таком взаимодействии выражается не столько индивидуальный интерес, сколько проблемы учительства как социально-профессиональной группы, ибо учитель осознает себя частью профессиональной общности. Возможность «заглянуть в себя» облегчает познание других, соотнесение их интересов и проблем со своими. Поэтому в педагогической рефлексии мы не без основания видим сложную логическую форму самопостижения «должного в сущем, социального в индивидуальном». Учитель стремится сделать выявленные им закономерности всеобщим достоянием профессионалов, человечества в целом (здесь мы имеем в виду педагогическую публицистику, педагогическую литературу, специальные научные педагогические исследования).

Наличие рефлексивного уровня в мышлении учителя содержит предпосылки бесконечного совершенствования деятельности, учитель воспринимает как объекты, которые могут быть изменены и усовершенствованы, поскольку суть рефлексии в изменении средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, лучшего и более полного достижения цели.

Выявленные основания как прямой результат рефлексии включаются в системную организацию личностной регуляции и обуславливают изменение мотивов, целей, потребностей субъекта деятельности, его поведения, способов деятельности. Все это углубляет критический подход в направлении наличного уровня развития субъекта деятельности, качеств его личности, обуславливая его дальнейшее изменение и самосовершенствование.

Обнаружив несоответствие сложившихся ранее способов деятельности и осознавая необходимость их изменения, учитель делает выводы о необходимости изменения собственного «Я». Развитие личности учителя происходит через выявление и разрешение противоречий. Обостряясь, они нарушают равновесие, приводят к рассогласованию между компонентами педагогической деятельности: операциональным, целемотивационным и смысловым, и обуславливают возникновение педагогической рефлексии. В ситуации «разрыва» становится возможен переход учителя с внутренней позиции на внешнюю, рефлексивную. При этом учитель осуществляет «выход» (прорыв) из стереотипного в план преобразующего мышления, которое характеризуется подвижностью, гибкостью, оригинальностью, критичностью [8].

Резко возрастает ответственность и самостоятельность учителя, включаются механизмы личностной и профессиональной саморегуляции, осуществляется восхождение от более простых к более сложным и совершенным формам деятельности.

Итак, саморегуляционная функция педагогической деятельности обеспечивает учителю процесс постоянного самообновления и самосовершенствования в ходе отрицания изживших форм жизнедеятельности и утверждения новых.

Остановимся на рассмотрении контрольно-оценочной функции. Традиционно основными функциями контроля являются функции, совпадающие с основными целями этой части процесса обучения: то есть выявление и диагностика результатов образования, развития и воспитания.

По мнению В.А. Якунина [11], контроль имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача контроля сводится к уменьшению разницы между ними. Если контроль рассматривается как функция управления, то он выполняет функцию мониторинга хода и результатов обучения.

Функции контроля заключаются в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении различных больших и малых погрешностей в их выполнении, также внесении необходимых корректив в них. Без такого прослеживания и таких корректив деятельность может существенно отклониться от своего русла, что, в конечном счете, станет препятствием для решения учебной задачи.

Если рассматривать контроль и оценку как контрольно-оценочную деятельность, то появятся и новые функции. Так, М.Р. Леонтьева [4] выделяет следующие функции контроля и оценки как компоненты контрольно-оценочной деятельности:

1. Социальная функция проявляется в том, что эта деятельность строится на требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки обучающегося.

2. Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся, тревожности. Правильно организованная контролирующая деятельность снимает страх обучающихся перед контрольной работой, экзаменом, снижает уровень тревожности, формирует правильные целевые установки, ориентирует на самостоятельность, активность, самоконтроль.

3. Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки создает определенный эмоциональный фон и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию обучающегося. Оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками.

4. Информационная функция является основой диагноза, планирования и прогнозирования. Главной ее особенностью является возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса.

5. Функция управления очень важна для развития самоконтроля обучающегося, его умения анализировать собственную деятельность, правильно оценить и адекватно принять оценку педагога. В тоже время функция управления помогает учителю выявить проблемы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса в дальнейшем. При этом устанавливается обратная связь между педагогом и обучающимися.

Выводы. Рассмотренные функции, представленные в структурно-содержательном плане, помогают ориентировать будущего учителя на более целенаправленное их осуществление, что усиливает управляемость процесса профессиональной подготовки.

Осознание возможностей реализации функций педагогической деятельности, получение удовлетворения от педагогического процесса и результатов деятельности, объективная определенность успешной

профессиональной перспективы позволяют будущему учителю по-новому относиться к себе, что открывает перспективу его собственного развития.

Итак, функциональный анализ в процессе развития профессиональной деятельности педагога выступает как способность осознать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их и таким образом потреблять и производить культурные ценности.

Литература:

1. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Автореф. дис ... д-ра пед. наук. - М., 1993. – 33 с.
2. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: Дис ... д-ра психол. наук. - Ярославль. 2000. - 414 с.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. - 144 с.
4. Леонтьева М.Р. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе (методическое письмо) // Журнал по проблемам образования и культуры. - 1998. № 6 (27). - С. 3-20.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, 1992. - 528 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1978. - 381 с.
7. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Самоактуализация студентов гуманитарного вуза в образовательном процессе // Искусство и образование. 2018. № 1 (111). - С. 144-152.
8. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М., 1976. – 160 с.
9. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис ... д-ра пед. наук. - М., 1991. – 33 с.
10. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. - Л.: Просвещение, 1967. – 268 с.
11. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 160 с.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных

технологий обучения и непрерывного образования Седых Татьяна Владимировна

Институт педагогики, психологии и социологии Федерального государственного автономного

образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ОПЫТ МЕНТОРИНГА РАЗРАБОТКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье раскрыты особенности менторинга разработки преподавателями вуза электронных образовательных курсов, представлено описание основных направлений и этапов работы ментора с разрабатывающими электронные образовательные курсы преподавателями.

Ключевые слова: ментор, менторинг, наставничество, дистанционные образовательные технологии, электронные образовательные курсы, высшая школа.

Annotation. The article reveals the features of the mentoring of the development of e-learning courses by the teachers of the University, presents the description of the main directions and stages of the mentor's work with the teachers developing e-learning courses.

Keywords: mentor, mentoring, distance learning technologies, e-learning courses, higher school.

Введение. Использование в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий в настоящий момент является необходимым условием деятельности высшего учебного заведения. В результате чего одной из наиболее актуальных проблем системы высшего образования становится поиск способов и средств обучения преподавателей основам проектирования электронных образовательных курсов, а также сопровождения внедрения разработанных ими курсов в педагогическую практику.

Решение указанной проблемы может быть связано с организацией процесса менторинга, сопровождающего разработку преподавателями вуза электронных образовательных курсов. Менторинг может проводиться одновременно с обучением на курсах повышения квалификации в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, или после их завершения, когда преподаватели начинают внедрять полученные знания и умения в собственную профессиональную деятельность. На наш взгляд, второй вариант является более эффективным, поскольку позволяет удовлетворить индивидуальные образовательные запросы преподавателей при разработке специфических в силу тематики электронных образовательных курсов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время менторинг выступает одной из форм наставничества в условиях организации, когда в качестве ментора выступает высококвалифицированный опытный специалист, подопечным становится молодой или недавно принятый на работу специалист, имеющий потребность в личностном и профессиональном развитии.

При этом отличие менторинга от других форм наставничества заключается в описании при обучении подопечного более опытным ментором ситуаций из собственного опыта, принципов выбора подходов и построения логики решения профессиональных задач [2]. Ментор демонстрирует не только итоговые результаты, но и раскрывает особенности процесса их достижения. В отдельных случаях ментор может разворачивать данные ситуации в виде учебных кейсов для подопечного.

Взаимоотношения между ментором и подопечным базируются на авторитете ментора. Он выступает авторитарно-директивным советником подопечного в вопросах профессионального развития [1]. Подопечный в ходе менторинга выстраивает траекторию развития в области избранной профессиональной деятельности на основе экспертной оценки более опытного ментора.

Менторинг предполагает обсуждение не только связанных с расширением личностных и профессиональных возможностей подопечного проблем, но и проблем, невостребованных или недостаточно значимых для коммуникации за пределами профессионального взаимодействия. Значимость менторинга обусловлена необходимостью обеспечения свободы подопечного в принятии решений, осуществлении выбора, усвоении опыта ментора. Это обуславливает необходимость рассмотрения подопечного как самостоятельного субъекта [3].

Основными функциями менторинга становятся: развитие необходимых для выполнения профессиональных обязанностей компетенций, личностное развитие в соответствии с поставленными карьерными и профессиональными целями, развитие отношений внутри коллектива организации и профессионального сообщества [7].

К основным принципам менторинга как формы наставничества относят установление доверительных отношений, индивидуальный подход ментора к поставленной задаче, непрерывную работу с мотивацией подопечного, использование возможностей для развития и роста подопечного; эффективную систему поддержки его желания профессионального развития [6].

Рассмотренные выше особенности менторинга универсальны и могут быть использованы в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе и в образовании. Разработка электронных образовательных курсов выступает одним перспективных направлений для менторинга в системе высшего образования в условиях необходимости использования дистанционных образовательных технологий в учебном процессе.

В ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» в 2017-2019 годах были реализованы проекты «Менторы ЭО», «Менторы ЭО 2.0», которые были направлены на привлечение преподавателей к использованию электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе. Реализация проектов предполагала закрепление за преподавателями-подопечными менторов, имеющих реальный опыт проектирования и реализации электронных образовательных курсов в учебном процессе, разработки и регистрации учебно-методического обеспечения преподаваемых дисциплин, оформления в соответствии с требованиями нормативно-правовых актов образовательного учреждения документационного обеспечения подтверждения показателей эффективности научного и педагогического труда работника в области использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [4, 5].

Раскроем содержание полученного опыта менторинга разработки преподавателями вуза электронных образовательных курсов через описание содержательного, процессуального и инструментального аспектов.

Содержательный аспект отображает ключевые направления в менторинге разработки преподавателями вуза электронных образовательных курсов:

1 Методическое направление предполагает наставничество в области педагогического проектирования содержания курса, особенностей его реализации в условиях электронной образовательной среды, подборе адекватных методов и средств обучения.

2 Технологическое направление связано с помощью в освоении технических возможностей среды системы Moodle. Данное направление помогает ликвидировать дефициты в знаниях и умениях подопечного, связанные с настройкой ключевых параметров электронного образовательного курса, его модулей, отдельных элементов.

3 Работа в рамках организационного направления ориентирована на подготовку, оформление и регистрацию разработанных электронных образовательных курсов, прохождение процедуры подтверждения использования электронного курса в образовательном процессе.

Процессуальный аспект раскрывает основные этапы работы ментора с подопечным.

1. Диагностический этап.

Основные цели этапа:

— выявление исходной уровня компетентности подопечных в области разработки электронных образовательных курсов в системе LMS Moodle, актуального образовательного запроса на сопровождение разработки электронного образовательного курса;

— представление алгоритма действий при разработке курса, его экспертизе;

— демонстрация примеров разработанных ментором электронных образовательных курсов;

— установление первичного контакта и создание доверительной социально-психологической атмосферы;

— мотивирование на продолжение работы.

Ключевые вехи этапа:

— знакомство ментора с подопечным;

— обсуждение возможных вариантов тем будущего курса, его целей и задач;

— планирование дальнейшей работы.

Формат работы: работа проходит в очном режиме. На данном этапе предполагается проведение одной-двух менторских сессий. Практический опыт показывает, что первая менторская сессия наиболее важна и должна проводиться, как можно раньше после закрепления подопечного за конкретным ментором.

2. Проектировочный этап.

Основные цели этапа:

— разработка учебно-методического обеспечения дисциплины;

— разработка дизайна и наполнение электронного образовательного курса по преподаваемой дисциплине;

— демонстрация примеров разрешения проблемных ситуаций из опыта ментора;

— мотивирование подопечного на продолжение работы по проектированию курса;

— создание доверительной социально-психологической атмосферы.

Ключевые вехи данного этапа:

— разработка учебно-методического обеспечения дисциплины в соответствии с требованиями нормативно-правовыми актов образовательного учреждения;

— экспертиза ментором разработанного подопечным учебно-методического обеспечения дисциплины в виде электронного ресурса;

- создание и наполнение подопечным электронного образовательного курса выбранной дисциплины;
- экспертиза ментором разработанного подопечным электронного образовательного курса;
- выявление возникших сложностей и затруднений, обсуждение возможных способов и демонстрация примеров разрешения подобных затруднений из опыта ментора.

Формат работы: работа проходит в очно-дистанционном режиме. На данном этапе предполагается проведение двух-трех очных менторских сессий, а так же экспертирование ментором разработок подопечного в дистанционном режиме.

3. Реализационный этап.

Основные цели этапа:

- регистрация учебно-методического обеспечения дисциплины;
- использование разработанного электронного образовательного курса при реализации дисциплины;
- демонстрация примеров разрешения проблемных ситуаций из опыта ментора;
- мотивирование подопечного на продолжение работы по совершенствованию курса;
- создание доверительной социально-психологической атмосферы.

Ключевые вехи данного этапа:

- подготовка документов и отправка запроса на регистрацию учебно-методического обеспечения дисциплины;
- работа по устранению замечаний, вынесенных в ходе проверки учебно-методического обеспечения дисциплины учебным управлением;
- доработка электронного образовательного курса в соответствии с замечаниями ментора
- использование электронного образовательного курса в ходе реализации соответствующей дисциплины;
- внесение корректировок в электронный образовательный курс, обусловленных особенностями текущей педагогической ситуации.

Формат работы: работа проходит в очно-дистанционном режиме. На данном этапе предполагается проведение двух-трех очных менторских сессий, а также проверка ментором разработок подопечного в дистанционном режиме.

4. Оценочный этап.

Основные цели этапа:

- прохождение проверки на соответствие формальным критериям подтверждения использования электронного образовательного курса в образовательном процессе;
- рефлексия хода и результатов менторинга;
- мотивирование подопечного на продолжение работы по разработке и применению электронных образовательных курсов в образовательном процессе;
- создание доверительной социально-психологической атмосферы.

Ключевые вехи этапа:

- проверка ментором заверченного варианта электронного образовательного курса;
- подготовка документов и отправка запроса на подтверждение использования электронного образовательного курса в образовательном процессе;
- работа по устранению замечаний, вынесенных в ходе проверки электронного образовательного курса ментором и отделом информатизации;
- выявление возникших сложностей и затруднений, обсуждение возможных способов и демонстрация примеров разрешения подобных затруднений из опыта ментора;
- обсуждение хода и результатов разработки подопечным электронного образовательного курса.

Формат работы: работа проходит в очно-дистанционном режиме. На данном этапе предполагается проведение одной-двух очных менторских сессий, а также проверка ментором разработок подопечного в дистанционном режиме. Обсуждение итогов менторинга проводится в ходе завершающей очной менторской сессии.

Инструментальный аспект описывает наиболее эффективные методы и средства менторинга разработки преподавателями вуза электронных образовательных курсов.

Достаточно эффективным средством при работе с подопечными стала демонстрация разработанных ментором курсов и запись подопечным на данные курсы, а также ознакомление подопечных с курсами, победившими в конкурсах по разработке электронных образовательных курсов. Это позволяет подопечным в удобное темпе и режиме ознакомиться с возможными вариантами проектирования педагогического процесса с использованием дистанционных образовательных технологий.

Коммуникация ментора и подопечного предполагала организацию субъект-субъектного взаимодействия, при котором ментор и подопечный выступают равноправными субъектами образования. Данная коммуникация базировалась на применении методов и приёмов активного слушания и конструктивного общения.

Выводы. Подводя итоги, необходимо отметить, что менторинг разработки электронных образовательных курсов в вузе может выступить тем образовательным инструментом, который позволяет вовлекать преподавателей в процесс проектирования образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий, отвечающего требованиям современного рынка труда и предполагающего получение студентами качественного образования.

Представленный в статье опыт может быть интересен преподавателям и сотрудникам системы высшего образования, а также использован при организации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Литература:

1. Андреева Е.А. Эволюция классической модели тьюторской деятельности и ее современные формы // Вестник Поволжского института управления. - № 4. – 2010. – С. 140-144.
2. Масалимова А.Р. Зарубежные технологии корпоративного обучения: сущность и их значение для отечественной практики наставнической деятельности // Казанский педагогический журнал. - №4 (94). - 2012. – С. 171-178.

3. Нордберг Л.В., Ладыжец Н.С. Менторинг как социальная система властных отношений // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – №1. – 2008. – С. 51-58.
4. О запуске проекта «Менторы ЭО 2.0: приказ ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» от 23.05.2018 № 831. Режим доступа: <http://edu.sfu-kras.ru/sites/edu.sfu-kras.ru/files/831.pdf>
5. О запуске проекта «Менторы ЭО: приказ ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» от 26.06.2017 № 946. Режим доступа: <http://about.sfu-kras.ru/docs/9880/pdf/696241>
6. Перевалова М.Н., Зиннатуллина Д.И. Коучинг и менторинг в системе высшего учебного заведения // Новая наука: Проблемы и перспективы. – № 1 (1). – 2015. – С. 25-27.
7. Фролова С.В. Корпоративный менторинг как инструмент профессионального роста молодого специалиста // Госсоветник. – №4 (20). – 2017. – С. 45-50.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема актуализации буллинга в системе отношений умственно отсталых детей. Понятие «буллинг» раскрывает особенности, компоненты, виды и формы хулиганства и издевательств в школьном коллективе в целом, и в группе умственно отсталых учащихся в частности. Кроме того, описываются личностные особенности умственно отсталых участников издевательств и распределение их ролей с учетом имеющегося интеллектуального дефекта. Помимо этого, выделены особенности отношения умственно отсталых детей к процессу издевательств и необходимость оказания им психологической помощи.

Ключевые слова: буллинг, учащиеся, умственная отсталость, особенности буллинга, виды буллинга, формы буллинга.

Annotation. The article deals with the problem of bullying actualization in the system of relations of mentally retarded children. The concept of "bullying" reveals the features, components, types and forms of hooliganism in the school community in General, and in the group of mentally retarded students in particular. It also describes the personal characteristics of the mentally retarded participants of bullying and their roles taking into account existing intellectual defect. In addition, the features of the attitude of mentally retarded children to the process of bullying and the need to provide them with psychological assistance are highlighted.

Keywords: bullying, students, mental retardation, features of bullying, types of bullying, forms of bullying.

Введение. Любой ребенок – это личность, которая претендует на уважение к себе. Самооценка является обязательной чертой личности, она возникает в раннем возрасте, поэтому важно, чтобы дети росли и развивались в дружеской атмосфере и уважении, и особенно дети с умственной отсталостью в связи со спецификой их дефекта. Специфика их дефекта характеризуется стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно ярко проявляющимися в области познавательных процессов, и в частности в мышлении, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфере, а также личности в целом, в развитии которых важную роль играет самооценка.

При формировании самооценки и самоуважения умственно отсталого ребенка большое значение имеет не только семья, но и окружающие сверстники. Гармоничные отношения со сверстниками, наличие референтной группы, необходимой для умственно отсталых детей, оказывают влияние на статус ребенка в коллективе как массовой школы, так и специализированной.

В настоящее время издевательство над детьми со стороны сверстников является одной из наиболее распространенных проблем в школьных группах как нормально развивающихся детей, так и детей с нарушениями интеллекта, что приводит к агрессии и насилию в массовых и специализированных школах, эмоциональным и невротическим проблемам детей любой категории.

Изложение основного материала статьи. Согласно определению И.С. Кона [3], буллинг – это издевательство, запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор с целью вызвать страх жертвы и тем самым подчинить ее себе.

Буллинг – неоднократная агрессия по отношению к определенному субъекту, в том числе принуждение и запугивание [5]. Издеательства проявляются в физическом насилии, угрозах, словесной агрессии, унижении, что характерно для поведения учащихся с нарушениями интеллекта.

Проявление такого рода хулиганства среди умственно отсталых лиц представляет собой отклонение в поведении и связано с количественно неоднородным врожденным недоразвитием головного мозга, тотальным психическим недоразвитием, которые искажают не только темперамент ребенка, но и деформируют формирование характера и личности в целом. Кроме того, у таких детей нарушается скорость формирования отдельных сторон психики, что само по себе уже влияет на формирование социальных норм поведения, изменяется качество реакций на социальные воздействия, что обусловлено интеллектуальной неполноценностью, отклонениями в развитии личности и особенностями ее реагирования.

Психическое развитие у умственно отсталых учащихся дисгармонично. Церебрально-органические и возрастные изменения нередко способствуют возникновению состояний психической декомпенсации с различными поведенческими расстройствами, усугубляющими психопатологические комплексы, что резко меняет существующую психопатологическую структуру. Проявления издевательств у умственно отсталых детей являются показателем их социальной незрелости вследствие неадекватных форм перехода из детства во взрослую жизнь.

Умственно отсталые учащиеся, проявляющие агрессивные реакции и не склонные к установлению социальных контактов, попадают под категорию буллеров. Такие дети часто проявляют жестокость к другим

детям, легко ввязываются в драки, вызываясь ведут себя со взрослыми. Им характерны реакции активного протеста в ответ на обиду, желание отомстить обидчику.

С.В. Кривцова [4] выделяет следующие особенности буллинга:

1) хулиганство носит асимметричный характер – с одной стороны есть преступник, обладающий властью в виде физической и/или психологической силы, с другой – жертва, не обладающая такой властью, и остро нуждающаяся в поддержке и помощи третьих лиц;

2) издевательства осуществляются умышленно, направлены на причинение физических и психических страданий лицу, выбранному в качестве мишени;

3) издевательства подрывают уверенность жертвы в себе, разрушают здоровье, самооценку и человеческое достоинство;

4) хулиганство – это групповой процесс с участием не только правонарушителя и потерпевшего, но и свидетелей насилия, всего класса (группы), где оно происходит;

5) издевательства никогда не прекращаются сами по себе: всегда требуется защита и помощь потерпевшим, инициаторам издевательства (обидчикам) и свидетелям.

Издевательства в рамках буллинга носят систематический характер и преследуют цель – затравить жертву, вызвать у нее страх, деморализовать, унижить, подчинить. В учебных заведениях издевательства происходят среди сверстников и часто происходят по отношению к младшим учащимся со стороны старших. В школьном сообществе умственно отсталых учащихся это также распространено, так как дети с умственными недостатками характеризуются некритичным мышлением, в результате чего они неадекватно оценивают ситуацию и попадают под влияние правонарушителя.

Л.А. Глазырина выделяет следующие виды буллинга [6]:

1) скрытые издевательства (игнорирование, бойкот, исключение из отношений, манипуляции, преднамеренное распространение негативных слухов и т. д.) более характерно для девочек;

2) прямое запугивание включает прямую физическую агрессию, сексуальное или психологическое насилие.

Н.Ю. Синягина разделяет формы прямого буллинга следующим образом [7]:

1) словесное издевательство, где орудием служит голос (обидное имя, с которым можно обратиться к жертве, обзывания, подначивания, распространение обидных слухов и т. д.);

2) оскорбительные жесты или действия (например, плевок в сторону жертвы);

3) запугивание (использование агрессивного языка тела и интонации голоса, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо);

4) изоляция (жертва умышленно изолируется, изгоняется либо игнорируется частью учеников или всем коллективом);

5) вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-то украсть);

6) порча и иные действия с имуществом (кража, грабеж, сокрытие личных вещей потерпевшего).

В процессе школьной травли, по мнению А.Е. Довиденко, среди умственно отсталых учащихся существуют следующие роли [5]:

1) лидирующий агрессор;

2) дети, вовлеченные в издевательства (присоединяющиеся к лидеру);

3) жертва;

4) свидетели, которые поддерживают издевательства (дети, которые принимают сторону нападающих, смеются, выражают поддержку нападающим и поощряют их, собираются вокруг и смотрят);

5) посторонние свидетели (дети, которые избегают ситуаций запугивания, не принимая сторону);

6) защитники (дети, которые занимают очевидную позицию против издевательства, либо активно противостоят нападающим и делают что-то, чтобы остановить издевательства, либо успокаивают, поддерживая жертву).

Любой участник образовательных отношений может быть вовлечен в насилие при определенных обстоятельствах. Каждый умственно отсталый ученик потенциально может стать жертвой, обидчиком или свидетелем насилия, а иногда и сменить роль обидчика на роль жертвы и наоборот. Любой умственно отсталый ребенок может стать жертвой издевательства, а некоторые особенности умственно отсталых детей повышают риск того, что ребенок может подвергнуться издевательствам или, наоборот, стать правонарушителем.

Как правило, умственно отсталые дети, ставшие правонарушителями, склонны к доминированию в группе и подчинению других, морально и физически сильны, эмоционально импульсивны и легко приходят в состояние гнева и агрессии, с низким уровнем сопереживания своим жертвам, часто угнетающие не только сверстников и младших, но и взрослых: учителей, родителей, представителей правоохранительных органов.

Среди умственно отсталых учащихся возможными жертвами буллинга могут стать дети:

1) с высоким уровнем тревожности, которым не хватает уверенности, жизнерадостности, они нередко испытывают чувство страха;

2) с неадекватной самооценкой и недостаточным проявлением волевых усилий, которые не могут оказать активное сопротивление, когда на них нападают сверстники; не умеют адекватно реагировать на агрессию, становятся «легкими» объектами нападков и травли;

3) у которых отсутствуют друзья в классе и имеются трудности в выстраивании и поддержании близких отношений со сверстниками, так как в силу имеющегося интеллектуального нарушения это им недоступно;

4) физически слабые по сравнению со своими обидчиками, что в силу особенностей их реагирования, снижает возможность противостоять нападкам со стороны или физически сильные по причине неадекватности оценивания своих возможностей в силу имеющегося дефекта интеллекта;

5) имеющие специфические особенности внешности к которым можно придраться, начать дразнить ребенка, особенно не умеющего постоять за себя;

6) принадлежащие к этническому, национальному или религиозному меньшинству;

7) испытывающие повышенную тревожность по отношению к своему телу: могут бояться боли, плохо справляться с физическими играми, спортивными занятиями, любым физическим противостоянием, либо обладать плохой координацией;

8) чувствительные, тихие, замкнутые, пассивные, которые легко и часто плачут, а также избегают прямой конфронтации в общении.

А. Парк [8] выделяет в буллинге четыре главных компонента:

- 1) агрессивное и негативное;
- 2) осуществляется регулярно;
- 3) происходит в отношениях, участники которых обладают неодинаковой властью;
- 4) является умышленным.

В отношении процесса буллинга умственно отсталых учащихся, компоненты, выделенные А. Парком, тоже имеют место быть, однако чаще всего отсутствует последний компонент. В редких случаях буллинг в среде детей с интеллектуальной недостаточностью носит негативный умысел. В силу своего дефекта умственно отсталые дети не задумываются о своих поступках и не осознают последствий содеянного. Они лишь повторяют то, что видели в средствах массовой коммуникации или слышали от других сверстников, не преследуя цели, ради которой осуществляется буллинг.

По мнению, В.И. Вишневской [1], школьный буллинг можно разделить на две основные формы:

1) физический школьный буллинг – умышленные толчки, удары, пинки, побои нанесение иных телесных повреждений и др.;

2) психологический школьный буллинг – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путем словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность.

Относительно лиц, имеющих интеллектуальную недостаточность, школьный буллинг носит форму только физического характера из-за отсутствия критичности мышления в силу имеющегося дефекта.

Среди умственно отсталых участников издевательств, как и у нормально развивающихся детей, есть правонарушители, потерпевшие и свидетели. В буллинге этой категории детей никому не принадлежит роль преследователей, поскольку умственно отсталые дети не имеют злого умысла, не испытывают чувства гнева и озлобленности, предполагаемых в истинном хулиганстве. Осуществляя хулиганство и издеательства в школьном коллективе, они действуют в соответствии с импринтированными образцами поведения, подражая тем, кто кажется им авторитетной личностью, что связано с их особенностями развития.

С.В. Кривцова выделяет типы ролей участников запугивания: подстрекателей, преследователей, жертв и наблюдателей. Среди учащихся с интеллектуальным дефектом встречаются хулиганы (зачинщики), потерпевшие и свидетели (наблюдатели) [4].

Чаще всего инициаторами издевательств становятся один-два ребенка в классе. Им почему-то не понравился один из одноклассников, и они начинают дразнить и высмеивать его, не брать в игру. Провокаторы с умственной отсталостью характеризуются следующими типичными чертами: физически сильные или, наоборот, физически слабые, из-за некритичности своего мышления они не способны адекватно оценивать свои возможности; эмоционально возбудимы, импульсивны, с агрессивным поведением и со слабым самоконтролем, неспособны сочувствовать своим жертвам из-за нарушений в эмоционально-волевой сфере.

Жертвами издевательств становятся дети с умственной отсталостью или чувствительные и неспособные постоять за себя, которые не могут скрыть свою незащищенность, или те, кого такие сверстники выбрали для угнетения без причины, по личному капризу.

В ситуации издевательств в школе большинство умственно отсталых детей, как и в массовой школе, являются наблюдателями. Некоторые из этих детей, а также нормально развивающиеся дети в этой ситуации нуждаются в помощи для осмысления своего опыта, поскольку они испытывают большое психологическое давление и страх, а также беспомощность перед лицом насилия, даже если оно не направлено непосредственно на них. Другая категория умственно отсталых детей не нуждается в такой помощи, поскольку неадекватная оценка ситуации не накладывает на их психику тяжелого отпечатка в силу специфики их дефекта. Они это переживают легко, не заикливаясь на происходящем.

Выводы. Буллинг в школьном коллективе умственно отсталых учащихся присутствует так же, как и в школах, где обучаются нормально развивающиеся учащиеся. Проявления поведенческих расстройств у умственно отсталых детей внешне сходны с проявлениями поведенческих расстройств у детей с сохраненным интеллектом. Умственно отсталые школьники существенно различаются по объему нарушенного поведения и его характеру, поэтому ситуация издевательств отрицательно сказывается на жертвах и правонарушителях, поскольку если проявление агрессии не предотвратить, то оно может закрепиться как стиль поведения умственно отсталых детей в будущем, представляющий еще большую общую и социальную опасность как для лиц с умственной отсталостью, так и для нормально развивающихся сверстников.

Литература:

1. Вишневская В.И., Бутовская, М.Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55-68.
2. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159-165.
3. Кон И.С. Что такое буллинг, как с ним бороться? // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.
4. Кривцова С.В. Буллинг в школе vs сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. – М.: Федеральный институт развития образования, 2011. – 120 с.
5. Методические рекомендации по предотвращению буллинга (травли среди сверстников) в детских коллективах / сост. А.Е. Довиденко и др. – Екатеринбург: «Семья детям», 2014. – 29 с.
6. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епояна. – М.: БЭСТ-принт, 2015. – 144 с.
7. Школа без насилия. Методическое пособие / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «Цнпро», 2015. – 150 с.
8. Park, A. Nay Boylling and Abus May Age Children Prematureli / A. Park // Devel. Psychol. – 2012. – № 33. – P. 420-428.

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Соколова Александра Сергеевна

Московский государственный лингвистический университет (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

КАРЬЕРОФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАННОГО НА РЫНКЕ ТРУДА СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Радикальные социальные изменения, произошедшие в России за три последних десятилетия, расширение и углубление сферы влияния рынка, а также постоянное ужесточение требований, предъявляемых к подготовке кадров новой генерации, оказывают существенное влияние на отношение к профессиональной карьере, ее сущности, функциям и сценариям формирования.

Ключевые слова: инновационное обучение, профессиональная компетентность специалиста, карьера, карьерное обучение, индивидуальное развитие.

Annotation. The radical social changes which happened in Russia in three last decades, expansion and deepening of the sphere market influence and also constant toughening of requirements imposed to training of new generation have significant effect on the attitude towards professional career, its essence, functions and scenarios of formation.

Keywords: innovative training, professional competence of the expert, pit, career training, individual development.

Введение. За последние двадцать лет в России и за рубежом появилось значительное количество серьезных педагогических трудов, посвященных вопросам личностного совершенствования и профессиональной эволюции будущего специалиста с учетом специфики инновационного обучения. Признавая неоспоримую общественную ценность результатов, полученных в ходе данных исследований, авторы статьи, тем не менее, считают необходимым подчеркнуть, что при всей масштабности и дифференцированности подходов к обсуждаемому явлению, его составляющие изучены в неодинаковой степени: в качестве основного компонента позиционируется профессиональная компетентность специалиста – фактор, явно доминирующий над анализом социально-психологических сторон его деятельности (как в количественном, так и в качественном отношении).

С нашей точки зрения, такое соотношение приводит к тому, что специалист недостаточно раскрывает свой потенциал в обширном общественном контексте (даже при высоком уровне профессионализма, понимаемого в узком смысле слова). В наши дни специалист, как правило, не уделяет особого внимания перспективам использования своих личностных ресурсов в рамках собственной профессиональной эволюции. В большинстве случаев он не может адекватно оценить [7]: 1) конкретные векторы индивидуального развития, которые в наибольшей мере соответствуют его потребностям и возможностям и, таким образом, являются оптимально приложимыми к данной личности с ее достоинствами и недостатками; 2) комплекс действий, требующихся для подобного соответствия, алгоритмы их эффективного осуществления и осмысления достигнутых результатов. Имеется в виду прежде всего профессиональная карьера (далее – ПК), слабый интерес к продумыванию и проектированию которой серьезно препятствует продуктивному обучению специалистов инновационного типа на территории Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. В дорыночный период сущительное «карьера» не имело у нас в стране терминологического статуса и употреблялось, как правило, с отрицательной смысловой коннотацией. Однако уже в середине прошлого столетия данное слово начали использовать для характеристики более разнообразных критериев и проявлений человеческой жизнедеятельности. По данной причине сам феномен карьеры, эволюция соответствующего понятия и использование термина сделались предметом междисциплинарного интереса в научной среде.

Чтобы разобраться в современном понимании карьеры, перейдем к рассмотрению интерпретаций данного явления в отечественной и мировой науке. В начале XXI столетия интерес к теоретическим и практическим аспектам рассматриваемого феномена наблюдается у представителей разных школ и направлений как в нашей стране, так и за рубежом. Он исследовался специалистами в области политологии (Р.Г. Григорьяном, Г.И. Деминым), социологии (А.И. Кравченко, Е.А. Охотским, В.И. Щербиным), менеджмента и управления (В.В. Гончаровым, И.М. Слепенковым) и т.д. При трактовке карьеры эксперты из различных предметных сфер задействуют большое количество базовых терминов: «продвижение», «мобильность», «конкурентоспособность», «лояльность» и многие другие. Большинство этих авторов, при всех различиях, существующих между их позициями по общим и частным вопросам, рассматривают карьеру как поэтапное движение по ступеням служебной лестницы, которое сопровождается трансформацией навыков, умений, общих личностно-профессиональных ресурсов сотрудника организации. При этом ни в одном политологическом, экономическом или социологическом толковании термина «карьера» не упомянуто о развитии индивида в профессиональном и личностном отношениях, хотя покорение новых карьерных высот зачастую ассоциируется именно с таким развитием. Анализ феномена карьеры сквозь призму педагогического и психологического знания позволяет воспринимать ее не только как смену должностей и изменение зарплатной платы, но и значительно шире: в ракурсе личностно-профессионального роста и общественной реализации.

Тогда как термин «карьера» активно используется зарубежными психологами и теоретиками педагогики уже на протяжении нескольких десятилетий, в российских трудах соответствующей направленности он появился совсем недавно: в начале нового века. Вероятно, подобная ситуация обусловлена отрицательными коннотациями, присущими понятию «карьеризм», который, тем не менее, не следует смешивать с понятием «карьера» [1].

Иностранные исследователи ПК, прежде всего американские, зачастую предлагают максимально широкие интерпретации карьеры, характеризуя ее как разделенный на некоторое количество отрезков жизненный путь индивида или же как последовательность и сочетание ролей наиболее общего характера,

реализуемых человеком на протяжении всей жизни. В большинстве работ, связанных с тематикой карьеры и размещенных в специализированных научных изданиях ("Journal of Counseling and Development", "Career Development Quarterly" и т.д.), авторы данной статьи не обнаружили достаточно четкой трактовки явления карьеры. Как правило, авторы данных статей акцентируют внимание на смежных феноменах (карьерной мотивации, выборе профессии и оптимальной траектории продвижения, субъективных критериях успешности), во многих случаях анализируя их весьма глубоко и детально [5].

Предлагая дефиницию карьеры, зарубежные авторы, как правило, знакомят читателя и с собственными соображениями по поводу сущности данного феномена. Например, американский специалист К. МакДениэлз (Carl McDaniels) приходит к выводу, что карьера имеет для людей гораздо большее значение, чем профессия или занимаемая должность. Это образ жизни, включающий в себя сочетание профессиональной деятельности и всех занятий, в которые индивид бывает вовлечен на протяжении своей жизни. С.Л. Хансен (Sunny L. Hansen) является сторонником более широкой интерпретации карьеры, трактуя ее как последовательность ситуаций осознанного выбора, неизбежно возникающих при получении образования, выполнении служебных обязанностей или реализации бытовых функций и оказывающих влияние на социальный статус индивида, его место в общественной иерархии. Э. Мур (Earl J. Moore) и Н. Джисберс (Norman C. Gysbers) позиционируют карьеру как непрерывный процесс самосовершенствования личности в течение жизни посредством смены и модификации ролей, условий и событий [8].

Наиболее популярным является толкование карьеры, предложенное Д. Супером (Donald Super). Автор видит в ней череду значимых жизненных ситуаций в биографии индивида, детерминирующих, в конечном счете, общий вектор и интенсивность саморазвития; совокупность и последовательность реализуемых человеком видов деятельности (официальных и неофициальных, оплачиваемых и неоплачиваемых, любимых и нелюбимых), с подросткового или юношеского возраста и вплоть до выхода на пенсию. Также Д. Супер включает в понятие карьеры определенные статусы, имеющие прямое или косвенное отношение к работе (учащийся, сотрудник, пенсионер; гражданин, отец / мать и т.д.). Исследователь акцентирует внимание на том, что карьера индивида разворачивается лишь через ее практическую реализацию; она неразрывно связана с жизнью самого человека, с происходящими в ней изменениями, содержит реализованные и не реализованные возможности, отличается неповторимостью, сравнимой с уникальностью отпечатков пальцев и рисунков радужной оболочки глаза. Любая карьера характеризуется динамикой, репрезентируемой по мере раскрытия карьерного потенциала. Значимой представляется позиция Д. Супера, в соответствии с которой в структуру карьеры входят не только элементы профессиональной жизни, но и занятия, которым посвящает себя человек до и после активного периода, а также сочетание функций работника с иными жизненными функциями и ролями [2].

На рубеже XX и XXI веков в зарубежных трудах по педагогике и психологии трактовки понятия «карьера» были значительно обогащены: стандартное, укоренившееся восприятие карьеры как однонаправленного, линейного продвижения по «анфиладе» должностных позиций, предусмотренных иерархической вертикалью, которая предполагает заранее известную последовательность инвариантных этапов, было предложено заменить поливариативным подходом к данному феномену, отражающим неоднозначность и многоаспектность индивидуального карьерного пути. Данное движение подразумевает возможность головокружительных успехов, катастрофических неудач, временного возвращения на уже пройденную ступень, посвящение себя смежной или принципиально иной деятельности, тогда как устоявшийся подход нацелен в первую очередь на внешние обстоятельства и некую условную, умозрительную, единую для всех людей модель профессионального и социального роста (т.н. «карьерную лестницу»). Американский исследователь Д. Холл (Douglas T. Hall), предложивший термин "protean career" («протейная / поливариативная карьера»), также отмечает уникальность, неповторимость любой отдельно взятой человеческой карьеры.

В контексте традиционного подхода считалось, что за всю свою активную жизнь (как правило, от совершеннолетия до пенсии) человек может построить всего одну карьеру – успешную, среднюю или неудачную. Это позволяло работнику прийти к выводу, что для стремительного (или, во всяком случае, не слишком медленного) продвижения по карьерной лестнице ему необходимо освоить лишь какой-нибудь один или два-три вполне определенных навыков и умений. В соответствии с новым восприятием особенностей профессионального и должностного роста сотрудников, под ПК понимается вовлеченность индивида в значительное количество карьерных этапов, каждый из которых включает в себя несколько «микроступеней», связанных с формированием и развитием профессионала (первичная адаптация – осознание специфики выбранной профессии – достижение высокого уровня – уход), и сочетается с незначительными по времени, но важными и динамичными стадиями переподготовки. При этом сотрудник имеет возможность оттачивать свои профессиональные компетенции не в одной, а сразу в нескольких областях. В рамках поливариативной карьеры от людей, стремящихся достичь высоких профессиональных результатов, требуется, в первую очередь, не наличие некоторого числа фиксированных навыков и умений, а присутствие способностей более общего характера, к наиболее значимым из которых следует отнести умение оперативно приспосабливаться к изменчивости организационной сферы и продуктивное самообразование. С нашей точки зрения, данное толкование достойно повышенного внимания к изучению ПК в рамках акмеологической позиции. Кроме того, необходимо отметить, что при учете воздействия на развертывание ПК экономических, социальных и иных факторов, эволюция поливариативной карьеры происходит прежде всего под влиянием личностных свойств и проявлений [6].

По наблюдению М. Вудкока (Mike Woodcock) и Д. Фрэнсиса (David Louis Francis), при установлении степени пригодности будущих работников для той или иной профессии, при выстраивании и стимулировании их карьерной траектории основное внимание уделяется их индивидуальным качествам (также, как и в период профессиональной подготовки, сопряженной с постижением технологической специфики в процессе работы). Сама же карьера воспринимается как процесс, контролируемый не только руководством и другими внешними факторами, но и самим индивидом, а вектор ПК способен иногда корректироваться и принципиально изменяться в соответствии с трансформацией мотивов и потребностей индивида.

Таким образом, в трудах современных зарубежных исследователей раскрывается и обосновывается тезис о субъективности ПК. Следует подчеркнуть, что критерий эффективности подобной карьеры является «интервальным», «внутренним»: для индивида, реализующего данный тип карьеры, главную роль играет его собственная вера в свою эффективность, а не чужие мнения, отношение коллег и формальные показатели.

В советский период понятие ПК использовалось отечественными учеными весьма редко и в большинстве случаев сопровождалось уточнением, что на пути к светлому коммунистическому будущему все вопросы, связанные с построением индивидуальной карьеры, не имеют для гражданина большого значения, а в безусловном приоритете находятся интересы общества и государства. В 90-е годы, на фоне стремительно закрепляющейся рыночной реальности, ПК приобретает новый статус и наделяется новыми характеристиками. Формирование рынка труда в нашей стране определило нацеленность основной массы россиян на динамичное и результативное овладение выбранной профессией, трансформацию стратегии, сущности и технологии формирования ПК, позиционируемой в современных условиях в качестве осмысленной системы взглядов, которая способствует повышению общественного статуса человека и создает условия для его максимальной самореализации [4].

Лишь на рубеже XX и XXI веков в российских научных журналах, посвященных вопросам менеджмента и психологии управления, начинают встречаться серьезные работы, связанные с различными аспектами карьеры в целом и ПК в частности. Отечественные авторы, рассматривающие данное явление в рамках социологического или психолого-педагогического знания, позиционируют ее как общую череду стадий развития индивида в главных областях жизни (досуговой, семейной, профессиональной): под карьерой понимается трансформация социально-экономического статуса, общественных функций, индивидуальных проявлений личности, ориентированных на внешнюю реальность. В более узкой интерпретации понятие карьеры соотносится исключительно с трудовой сферой: со сменой должности, позиции, специальности, места работы; с динамикой личной эффективности.

В недавно опубликованных трудах ряда российских исследователей интерпретация карьеры тоже не выходит за пределы наиболее популярной трактовки, учитывающей лишь продвижение по профессиональной вертикали (иногда – с возможностью «горизонтальных» изменений). Вызывающее всё больший интерес восприятие карьеры, разделяемое Н.С. Пряхинским, может также истолковываться в более широком смысле: как достижение высоких результатов не только в выбранной профессии, но и в жизни как таковой. Как и Д. Супер, отечественный ученый воспринимает формирование карьеры в качестве процесса профессиональной самоидентификации, который состоит из непрерывно чередующихся ситуаций, требующих определенного решения, и базируется на «Я-концепции» как сравнительно монолитной системе, претерпевающей относительно медленные изменения, связанные с взрослением личности. Современный человек сталкивается как минимум с одним принципиально значимым выбором: тем, который необходимо сделать после получения аттестата зрелости. Вторая подобная ситуация, характерная для большинства судеб, наступает после получения диплома о высшем образовании. Наконец, многие граждане начинают задумываться о смене места работы или даже профессиональной сферы. Последнее, вероятно, является одним из самых трудных выборов, сопоставимым со сложными моральными дилеммами [3].

В российских научных трудах педагогической и психологической направленности карьера анализируется в рамках концепции жизненного пути, имеющей много общего с идеями К.А. Абульхановой-Славской о выборе жизненной стратегии в соответствии с собственным личностным типом.

Отдельные исследователи (например, А.К. Маркова) дифференцируют два толкования карьеры: широкое и узкое. При первом подходе карьера позиционируется как линейное профессиональное развитие, последовательность плато и новых профессиональных вершин, обычно не подразумевающее сложных «серпантинов». При втором подходе карьера интерпретируется в качестве смены должностей, где повышенное внимание уделяется не только освоению определенных навыков и умений, связанных с профессией, но и получению определенного функционального статуса в выбранной сфере, достижению более высокой, часто вполне конкретной, должности. Отправной точкой для данной разновидности карьеры является выбор востребованной и престижной профессии для соответствия в ней некоторому установленному обществом стандарту. В данном случае карьера представляет собой осмысленно выбранный и осуществляемый сотрудником организации маршрут продвижения от одной должности к другой, активно проявляемому потребность в том или ином общественном, профессиональном или формальном статусе, что способствует многоаспектной самореализации индивида согласно достигнутому им квалификационному уровню. Об успешности подобной карьеры можно судить по близости работника к штурмуемой им точке на должностной вертикали.

С точки зрения А.К. Марковой, человек способен сознательно выбирать и выстраивать собственную карьеру – как в служебном, так и в профессиональном отношениях. Отмечается, что данные аспекты не всегда совпадают: весьма квалифицированный специалист может не получить высокого назначения и, наоборот, человек, занимающий престижные и высокооплачиваемые должности, иногда обладает достаточно низким уровнем профессионализма. Р.Л. Кричевский подчеркивает, что профессионализм, в отличие от служебного успеха, представляет собой «качественную характеристику личности»: только раскрывая свой личностный потенциал, индивид превращается в истинного творца собственного «акме» (вершины индивидуального развития). В контексте данной интерпретации продвижение вверх по должностным ступеням предстает не в качестве самоцели, а лишь как один из инструментов реализации своих возможностей, к которым также следует причислить профессиональный рост, насыщение трудовой деятельности новыми, более сложными задачами традиционного и творческого характера.

По сравнению с зарубежными работами, посвященными феномену карьеры, в современных публикациях отечественных исследователей, в целом, более подробно характеризуется психологическая сущность изучаемого явления. Под карьерой в них понимается движение к цели, которую ставит перед собой индивид, начиная заниматься одним из типов деятельности, имеющих большое значение для социума и государства; комплекс мотивов, стимулирующих личность к осуществлению деятельности, приносящей определенную пользу государству и социуму, а также набор ценностных установок, выступающих основой для данной мотивации.

Выводы. Таким образом, авторами статьи была установлена психолого-педагогическая неоднозначность в трактовке понятия «карьера» как в зарубежной (прежде всего западной) литературе, так и в трудах отечественных авторов. В обоих случаях имеет место широкий подход к пониманию карьеры как явления, затрагивающего различные грани личности современного работника и гражданина. Выявлен сложный и многосторонний характер выстраивания ПК у большинства людей. Восприятие данного процесса личностью является субъективным; далеко не каждый человек может адекватно оценить оформляющийся «контур» и перспективы своей карьеры. Данную проблему следует отнести к числу наиболее важных в процессе

выстраивания ПК, а самого человека, занимающегося ее формированием – к значимым факторам реализации и совершенствования возможностей современного общества.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. №1 (31). С. 5-11.
2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. №5. - 2013 - С. 38-41.
3. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
4. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
5. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
6. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.
7. Пичугина, Е.В. Профессиограмма как основа профессиональной подготовки менеджера образования / Е.В. Пичугина // Теоретические и прикладные проблемы сервиса. — Москва: «Луч», - 2006, - № 4 (21) - 0,5 пл.
8. Пичугина, Е.В. К вопросу о моделировании управленческо-педагогической деятельности менеджеров образования / Е.В. Пичугина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы научных докладов 13-й Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург: РГПУ, 2006. – С. 141-142.

Педагогика

УДК: 373.61

кандидат экономических наук, доцент Соловейкина Мария Павловна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРАУДСОРСИНГА В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен подробный анализ особенностей изучения и применения технологии краудсорсинга в рамках школьного экономического образования способствует повышению уровня мотивации учеников, обеспечивает эффективное вовлечение учеников в учебный процесс, решение учебных задач, стимулирует исследовательскую активность.

Ключевые слова: проект; краудсорсинг; краудфандинг; генерация идей.

Annotation. The article presents a detailed analysis of the features of studying and applying crowdsourcing technology within the framework of school economic education, enhances the level of student motivation, ensures the effective involvement of student in the education process, the solution of educational problems, stimulates research activity.

Keywords: project, crowdsourcing, crowdfunding, generation of ideas.

Введение. В условиях глобальной трансформации экономики и инновационного развития общества повышается значимость интеллектуальных ресурсов, их массовое использование в производстве продуктов различных сфер деятельности. При этом человечество подошло к осознанию того, что для повышения эффективности процесса генерации идей необходима максимальная концентрация и использование производственных, научно-образовательных сил. Одним из инструментов концентрации имеющихся у общества ресурсов для решения конкретных задач выступает краудсорсинг, предполагающий создание базы качественного взаимодействия всех заинтересованных сторон.

Изложение основного материала статьи. Под краудсорсингом (crowdsourcing) в наиболее общем смысле понимается система коллективного интеллекта, которая подразумевает предложение независимых решений определённых задач свободными субъектами интеллектуальной деятельности. Главная идея краудсорсинга заключается в том, что большие группы людей располагают значительным объемом знаний, которые можно использовать на основе создания комфортных условий для их совместной работы над задачами. При этом современные информационные технологии позволяют вовлекать множество субъектов в процесс реализации проектов. Однако в настоящее время потенциал технологии краудсорсинга раскрыт не полностью.

В современности, в условиях развития рыночной экономики во всех сферах деятельности общества, организации прибегают к нестандартным способам повышения конкурентоспособности, повышают собственную эффективность на основе новых бизнес-моделей. Образовательные организации не являются исключением в рамках данной тенденции. В качестве примера можно привести краудсорсинг в сфере образования – интернет-платформа «Преобразование» [4]. Она является площадкой для работников в сфере образования и учителей, на которой осуществляется коллективная работа над проектами образовательных стандартов, определением условий обучения, построения новых ориентиров школы. Платформа насчитывает более 100 000 участников, 30 000 предложений, более 20 проектов. Организаторами «Преобразования» выступают: МГПУ (Московский городской университет) и Wikivote.

В российской практике использования краудсорсинга в сфере образования можно встретить данную технологий в двух аспектах: в разработке и реализации социально значимых проектов; в процессе улучшения качества образовательных услуг. В рамках практикоориентированности образовательного процесса краудсорсинг способен повысить эффективность деятельности, что актуально для студентов, педагогического сообщества, образовательных организаций в целом.

Краудсорсинг является разновидностью активных методов обучения, технологией проектной деятельности и интерактивного обучения, если рассматривать данную технологию с точки зрения образовательных потребностей. Подобная организация учебного процесса способствует развитию навыков решения практических задач, умений аналитического мышления и развитию умения оценивать альтернативы.

Необходимо обозначить способы применения технологии краудсорсинга в образовании:

- участие учеников под руководством учителя в существующих образовательных проектах для оценки со стороны интернет-сообщества, помимо оценки со стороны преподавателя;
- решение исследовательских задач;
- формирование учебных программ и проектов на основе технологии краудсорсинга;
- создание информационных баз, электронных тематических энциклопедий и библиотек силами студентов под руководством преподавателей;
- помощь педагогическим работникам в освоении интернет-пространства, понимании учеников цифровой эры;
- организация онлайн-курсов для учеников, повышение квалификации преподавателей, развитие ИКТ-компетентности.

Актуальность технологии краудсорсинга в образовательной среде заключается в том, что она позволяет формировать и развивать у учеников принципы волонтерства, профессиональные и общекультурные компетенции. Краудсорсинг способствует повышению морально-нравственного уровня.

Важной составляющей краудсорсинговых проектов является мотивация, эффективное вовлечение участников (учеников в условиях школы) в активное решение определённых задач. Р.А. Долженко в своей работе рассматривает сущность вовлечённости участников [1, с. 34]. Вовлечённость участников – это предрасположенность человека к участию в той или иной деятельности, которая состоит из трёх компонентов: знания, интереса и результативности [5]. Знания в совокупности с желанием разбираться в нововведениях и видеть результативность собственного вклада в работу над конкретными задачами формируют вовлечённость. Вовлечённость участников связана с активными формами поведения. В рамках краудсорсингового проекта вовлечённость участника – это устойчивый аттитюд, характерный для участника краудсорсинга, который предполагает его длительную концентрацию на решении поставленной задачи, приносящий дополнительный эффект для проекта, находящий своё выражение в дополнительной эмоциональной привязанности участника к краудсорсинговой деятельности [1, с. 34].

Краудсорсинг является эффективной моделью реализации формального образования, а также неформального, выступая симулятором создания сетевых сообществ. Сфера образования активно применяет ИКТ, электронные цифровые технологии, интернет-площадки, включая социальные сети, что позволяет совершенствовать учебный процесс, повышать его уровень эффективности. Образовательный краудсорсинг на основе ИКТ способствует появлению общественно значимого продукта, повышению продуктивности совместной деятельности, обеспечивает прозрачность учебного процесса, социализацию учеников и прочие эффекты, которые являются ключевыми направлениями развития современного образования. У учеников происходит развитие аналитического мышления, коммуникативные способности, навыки работы в команде, творческое, креативное мышление, навыки решения практических задач. *Электронный корпоративный университет* – это инновационный образовательный ресурс, построенный в рамках корпоративной идеологии на основе единой концепции и методологии, охватывающий все уровни руководителей и специалистов, студентов и школьников [3, с. 117]. Данный метод организации совместной деятельности, в состав которого входят школьники, педагогический состав, административный состав, прочие организации, носит прикладной характер. Главная цель создания ЭКУ в школе в рамках школьного экономического образования – разработка и реализация проектной деятельности учащихся.

Технология краудсорсинга в образовании способствует повышению активности школьников, повышению качества образования, эффективности учебно-воспитательной деятельности. Взаимодействие субъектов образовательного процесса с использованием краудсорсинговой организации деятельности осуществляется следующим образом: представители педагогического состава предлагают направления деятельности, а ученики выполняют определённые задачи, работают над проектами. Таким образом реализуется личностно-ориентированный подход в образовании, осуществляется саморазвитие, профессиональное становление учеников, развивается их социальная культура, творческий и духовно-нравственный потенциал.

Интернет-диалог обеспечивает информационное взаимодействие участников образовательного процесса. *Интернет-диалог* – это коммуникация между педагогом и группой обучающихся, организованная средствами ресурсов сети Интернет для решения поставленной педагогом или совместно с обучающимися проектной задачи, темы для обсуждения в ходе образовательного краудсорсинга [2, с. 23]. В процессе определения темы проектной деятельности на базе краудсорсинга учитель решает ряд задач: определяет тему диалога; регламентирует его проведение; регистрирует участников; подбирает интернет-площадку образовательного краудсорсинга; предоставляет необходимые для работы материалы; объявляет результаты.

В современной образовательной среде краудсорсинг используется в двух направлениях: улучшении качества образовательных услуг; в социально-значимой проектной деятельности. Проектная деятельность стала важным достижением образования в области достижения метапредметных результатов, которая впервые была предложена Дж.Дьюи. На основе потребности в усовершенствовании или создании чего-либо нового реализуется проект.

В рамках освоения данной темы в школе при изучении курса экономики необходимы в первую очередь аудиторские занятия по теме: «Система коллективного интеллекта – Краудсорсинг». Актуальность аудиторного дополнительного занятия по данной теме заключается в том, что данная технология активно применяется ведущими компаниями, используется в маркетинговой деятельности, является бизнес-моделью для многих Интернет-платформ. На уроке в рамках школьного экономического образования ученики могут познакомиться с разновидностью коллективного интеллектуального труда, проанализируют положительные и отрицательные стороны краудсорсинга, исследуют опыт разных стран и успех компаний в применении данной технологии, попробуют реализовать собственный краудсорсинговый проект, решат кейсы компаний.

Изучение технологии краудсорсинга осуществляется в рамках дисциплины «Экономика» базового уровня в маркетинговом модуле при изучении следующих тем: «Основные источники финансирования бизнеса», «Основные элементы маркетинга», «Сбытовая политика», «Предпринимательство», «Бизнес-план».

Изучение предложенной темы в курсе «Экономики» профильного уровня осуществляется в содержательной линии «Прикладная экономика». Федеральный базисный учебный план профильного изучения предмета «Экономика» в образовательных учреждениях Российской Федерации предполагает 140 аудиторных часов (2 учебных часа в неделю) в X и XI классах. Для внедрения и реализации современных педагогических технологий и методов отводится 10% резервного свободного времени от общего количества учебных часов, то есть – 14 учебных часов на реализацию разнообразных форм организации учебного процесса. На часть «Прикладная экономика» выделяется 38 часов, в том числе: 16 часов – бизнес, 4 часа – маркетинг, 2 часа – бизнес-план. Тема «Система коллективного интеллекта – Краудсорсинг» логична для содержательной линии при изучении тем «Виды предпринимательства», «Роль предпринимательства в экономике», «Внутрифирменное предпринимательство», «Стимулирование сбыта».

Помимо изучения краудсорсинга в рамках аудиторного дополнительного в форме мастер-класса, классного часа, данная технология может быть реализована в рамках интернет-диалога через специализированный сайт. На Интернет-площадке школьного краудсорсинга ученики могут присоединяться к исследовательским проектам в области экономики, находить единомышленников, работать над маркетинговыми исследованиями, выполнять групповые задания, заниматься учебной деятельностью.

Для изучения темы «Система коллективного интеллекта – Краудсорсинг», а также для реализации краудсорсинговых проектов, учителям и школьникам необходимы современные зарубежные и отечественные издания по данной тематике. Большинство ресурсов в электронном доступе помогут учителям освоить технологию краудсорсинга и в дальнейшем применять её в проектной деятельности, для организации коллективного интеллектуального творческого труда в учебном процессе.

Выводы. Краудсорсинг представляет собой систему коллективного интеллекта, который заключается в возможности аккумуляции идей множества субъектов.

Проблема использования краудсорсинга представляется актуальной для российской системы образования, поскольку ее можно задействовать в разработке и реализации социально значимых проектов, а также в процессе совершенствования качества оказываемых образовательных услуг.

Использование технологии краудсорсинга в образовании возможно через участие учеников в образовательных проектах, решение исследовательских задач, формирование учебных программ и проектов, создание информационных баз, оказание помощи педагогическим работникам в освоении интернет-пространства, организации онлайн-курсов для учеников, а также повышения квалификации преподавателей и т.п.

При этом использование краудсорсинга эффективно, как в процессе реализации формального, так и неформального образования, поскольку на его основе происходит формирование сетевых сообществ.

Нами предлагается включение в учебный процесс аудиторного занятия по теме «Система коллективного интеллекта – Краудсорсинг». В рамках данного занятия учащиеся могут познакомиться с разновидностью коллективного интеллектуального труда, проанализировать положительные и отрицательные стороны краудсорсинга, изучить опыт различных стран в реализации краудсорсинговых проектов, а также успешный опыт компаний.

Литература:

1. Голубев, Е.В. Краудсорсинг в системе инструментов и методов менеджмента промышленных предприятий: монография / Е.В. Голубев. // Москва: Креативная экономика, 2015. — 256 с.
2. Ефремов А.В. Краудсорсинг как инструмент эффективного управления инновациями. / Ефремов А.В., Ефремова Е.Н. // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки, 2016. – № 1 (7). – С. 102-104.
3. Костенко А.Ф. Краудсорсинг в образовании на примере образовательного учреждения. / А.Ф. Костенко. // Российско-китайский научный журнал «Содружество», 2016. – № I (1). – С. 27-30.
4. Краудсорсинговый портал в образовании «ПРЕОБРАЗОВАНИЕ» [Электронный ресурс] // URL: <https://www.preobra.ru/index> (Дата последнего обращения: 15.04.2019).
5. Verba S. Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics. / Verba S., Kay S., Henry E. // Cambridge: Harvard University Press, 1995. – P. 343-344.

Педагогика

УДК 378-2

магистрант Спирина Ольга Геннадьевна

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

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей межличностного взаимодействия старших дошкольников с ОНР со сверстниками. Представлены основные направления и методы коррекции проблем межличностного взаимодействия устарших дошкольников с ОНР со сверстниками.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, коммуникативно-речевая компетенция, совместная деятельность, дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the features of interpersonal interaction of senior preschoolers with delayed speech development with a peer. The main directions and methods of successful formation of interpersonal interaction of senior preschoolers with delayed speech development with a peer are presented.

Keywords: interpersonal interaction, communicative and speech competence, joint activity, children with delayed speech development.

Введение. В современном обществе идет становление новой системы дошкольного образования. Ориентиром развития системы дошкольного образования является ФГОС. основополагающий нормативный документ не предъявляет жестких требований к детям дошкольного возраста, в отличие от школьников. Достижения дошкольников определяются не конкретными знаниями, умениями и навыками, а совокупностью личностных качеств, необходимых для формирования успешной личности. Во главу угла ставится индивидуальный подход к ребенку и игра, как ведущий вид детской деятельности. В процессе игры происходит деловое взаимодействие и общение, развитие целеполагания и саморегуляции собственных действий, накопление информации об окружающем мире, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и основ успешного поведения в быту и социуме. Для того, чтобы быть успешным в главной детской деятельности игре, дети должны уметь вступать в общение и поддерживать его, учитывая условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, доказывать свою точку зрения; излагать свое мнение, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать и отвечать. Иными словами, задача дошкольного образования — обучение дошкольников полноценному диалогу в процессе совместной деятельности. Особую актуальность эта проблема приобретает в работе с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР). Исследования в сфере коррекционной педагогики и психологии свидетельствуют о низкой способности ребёнка с ОНР к межличностному взаимодействию (Е.Е. Дмитриева, О.Е. Смирнова, М.В. Холмогорова, Е.И. Андреева). В силу специфики психо-физического развития детей с ОНР бедность речевого выражения вкупе с отсталостью социально-коммуникативной сферы препятствует построению полноценного диалога со сверстником и взаимодействия с ним в форме сотрудничества и кооперации.

Цель проведенного нами исследования — изучить особенности межличностного взаимодействия дошкольников с ОНР со сверстниками и определить направления и методы коррекции проблем, возникающих у них в процессе межличностного взаимодействия.

Задача диагностического этапа исследования — выявление особенностей и оценка уровня развития межличностного взаимодействия старших дошкольников с ОНР со сверстниками.

Изложение основного материала статьи. Для изучения уровня развития межличностного взаимодействия старших дошкольников мы использовали следующие методики:

1. Методика «Наблюдение за свободным взаимодействием» (модифицированная методика Т.А. Репиной, О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой, М.Я. Басова) имела целью выявить наличие у детей стремления к контакту и совместной деятельности, а также умение налаживать и удерживать контакт.

2. Проекционной методика «Игровая комната» (Т.А. Репиной) выявила уровень развития игровых навыков, интересующей нас категории дошкольников. Мы отмечали могут ли дети предложить идею для совместной деятельности, описать ход и правила предполагаемой игры. Производилась оценка коммуникативных действий: умение договариваться, находить конструктивный выход из спорных ситуаций. Кроме вышеперечисленного, мы смогли сделать вывод о наличии у ребенка интереса к личности сверстника и о благополучии общения ребенка в группе.

3. Мы использовали методику «Рукавички» (Г.А. Цукерман) для оценки коммуникативно- речевых действий по регулированию совместных действий. Нас интересовало, производится ли учёт позиции партнера по деятельности в процессе работы для достижения совместного результата.

4. Методика проблемных ситуаций «Мозаика» Г.А. Урунтаевой выявила уровень просоциального поведения. Нас интересовало насколько высока у ребенка готовность помочь партнеру, в ситуации соревновательности и соперничества.

5. Методики А.Г. Арушановой «найди звук с» и «кактус» выявила уровень сформированности диалогической речи. Нас интересовало умение ребенка слышать и понимать говорящего, адекватно реагировать на высказывания, проявлять заинтересованность к словам и действиям партнера.

В констатирующем эксперименте участвовало 60 старших дошкольников (четыре группы по 15 детей). Исследование проводилось в логопедических группах детских садов г. Нижнего Новгорода. В этих же учреждениях для получения сопоставительных данных проводилось исследование взаимодействия детей, не имеющих отклонений в речевом развитии. Основную исследуемую группу составили 30 детей 5-6 лет, в личных делах которых имелось заключение медико-психолого-педагогической комиссии о наличии у детей общего недоразвития речи.

Представим результаты диагностического изучения.

Неадекватный уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками отмечен у 16,5% детей с ОНР и 6,6% детей с нормальным речевым развитием (НРР). У данной группы детей отсутствует мотивация к контакту со сверстником. Они демонстрируют полное отсутствие интереса к действиям сверстника. Сами инициативы не проявляют а на приглашения к активности реагируют индифферентно, нередко неадекватно или агрессивно. Такие дети предпочитают играть в одиночестве, а сверстник воспринимается ими как помеха и вызывает раздражение. Контакты таких детей кратковременны и случайны. Вербальные средства общения практически отсутствуют, невербальные средства используются для демонстрации нежелания контакта.

Недостаточный уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками отмечен у 42,9% детей с ОНР и у 16,5% детей с НРР.

В данном случае дети проявляют интерес ко взаимодействию и положительно реагируют на приглашения к контакту со стороны сверстников, но сами инициативы практически не проявляют. В общении преимущественно пользуются невербальными средствами общения (не всегда адекватными ситуации) или используют отдельные слова или фразы. Им сложно участвовать в долговременных взаимодействиях, внимание часто переключается на посторонние вещи.

Средний уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками отмечен у 30,3% детей с ОНР и у 23,1% детей с НРР.

Дети с радостью откликаются на попытки налаживания контакта, часто сами проявляют инициативу. Активно пользуются вербальными средствами общения и адекватными ситуациями невербальными средствами общения. Наблюдаются удачные попытки сотрудничества, конструктивный выход из конфликтных ситуаций. Во многих случаях отмечается просоциальное поведение. Желание помочь и поддержать сверстника.

Адекватный возрасту уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками отмечен у 53,80% детей с НРР и всего у 6,60% детей с ОНР.

Дети заинтересованы в общении со сверстниками, проявляют инициативу в общении, способны выстраивать конструктивное, позитивное долговременное взаимодействие. Они учитывают интересы окружающих, планируют действия, удачно распределяют роли. Стараются не ссориться, находить конструктивные решения в конфликтных ситуациях. Успешно используют различные средства общения, как вербальные, так и невербальные. Использование экспрессивно-мимических средств общения находится на высшем уровне. Активная речь у детей данной группы сформирована или находится на стадии активного формирования.

Эксперимент показал, что стремление к контакту у детей экспериментальной группы ниже, чем у детей с НРР.

Результаты оценки уровня развития игровых навыков.

Высокий уровень развития игровых навыков отмечен у 30,30% детей с нормальным речевым развитием и всего у 6,60% детей с ОНР. Дети имеют в своем арсенале несколько вариантов сюжетно-ролевых игр, игдраматизаций или игр с правилами. Они без труда описывают ход игры, озвучивают правила, рассказывают о распределении ролей. Средний уровень развития игровых навыков отмечен у 56,50% детей с нормальным речевым развитием и у 33,30% детей с ОНР. Дети могут предложить один вариант сюжетно-ролевой игры или игры с правилами, либо только настольно-печатные игры, иногда – игры, предполагающие наличие двух партнеров (шашки, шахматы). Они испытывают определенные сложности при пояснении хода игры, демонстрируют ограниченность в описании сюжета или правил игры самостоятельно, но с помощью наводящих вопросов успешно достраивают недостающие компоненты.

Низкий уровень развития игровых навыков отмечен у 13,20% детей с нормальным речевым развитием и у 59,10% детей с ОНР. Дети либо совсем не могут придумать занятие, либо предлагают манипулятивные или деструктивные игры. Даже с помощью наводящих вопросов им не удается описать игру; центральным содержанием предлагаемых ими игр, являются однообразные действия с определенными предметами или элементарные игровые сюжеты.

Методика выявила низкий уровень навыков разрешения конфликтных ситуаций в обеих группах. Лишь 39,6% детей контрольной группы предложили конструктивные пути выхода из гипотетической конфликтной ситуации.

В группе детей с ОНР показатель еще ниже - 16,5%.

Большая часть испытуемых готова решать проблему деструктивными методами: уходом из ситуации, с помощью агрессии или путем привлечения арбитра со стороны.

Методика выявила, что дети экспериментальной группы демонстрируют низкий уровень игровых навыков в сравнении со сверстниками с НРР.

Результаты оценки умения сотрудничать.

43,9% детей контрольной группы и 13,60% детей экспериментальной группы имеют высокие показатели по данному параметру.

Дети планируют совместную деятельность. В процессе работы они обращают внимание на партнера, демонстрируют успешные попытки контролировать процесс. Они делятся карандашами, помогают перенести свой узор на картинку товарища, показывают способность убеждать, отстаивать свое мнение, идти на уступки. В основном работают с удовольствием и интересом. Дети работают слаженно, помогая друг другу, стремятся к хорошему результату. На ошибки своего напарника реагируют адекватно, стараясь успокоить товарища. Редкие конфликты, возникающие по ходу споров успешно гасятся. Средний результат показали 46,2% детей контрольной группы и 56,1% экспериментальной группы.

Этим детям не во всем удавалось прийти к общему решению и оказать помощь друг другу. В основном они демонстрировали нейтральное отношение, т.е. взаимодействовали друг с другом в силу необходимости, т.к. воспитатель попросил их об этом. Реакция на ошибки товарища не всегда была адекватной: дети проявляли агрессию, некоторые начинали плакать. Бывало, что один из пары не помогал своему напарнику, хотя тот просил помощи.

Низкий результат имели 10,00% детей в сравнительной группе и 30,00% детей в экспериментальной группе.

Дети либо даже не пытались договориться, работая каждый самостоятельно, либо проявляли агрессию, пытались ударить или толкнуть партнера, начинали кричать друг на друга или плакать.

Методика показала, что дети экспериментальной группы менее общительны, реже приходят на помощь соседу, предпочитают работать каждый сам за себя, не проявляя положительных эмоций в процессе работы.

Результаты оценки просоциальных действий.

Уровневая характеристика развития просоциальности у старших дошкольников с ОНР в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием.

Методика выявила, что у шести старших дошкольников с ОНР средняя степень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника, что составляет 20% от общего числа исследуемых, у шести детей высокая степень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника (20%) и у восемнадцати – низкая (60%). Эта категория детей не может оценить действия сверстника. Дети охотно и радостно принимали критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживали как свое поражение. Отказывались оказывать помощь партнеру, даже если в предыдущем задании партнер помогал им.

Таким образом, у большей части детей исследуемой группы низкая степень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника. Такие дети значительную часть внимания уделяли своей деятельности.

Результаты оценки уровня диалогического общения.

Уровневая характеристика сформированности диалогического общения у старших дошкольников с ОНР в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием.

У 30,3% старших дошкольников с ОНР преобладает средний уровень развития диалогического общения. Достигается частичное взаимодействие с партнером, дети строят недостаточно понятные высказывания для партнера, их вопросы не позволяют получить достаточную информацию для совместной работы. Дети не способны контролировать и оценивать действия товарища (принимаются как правильные, так и неправильные ответы). Ход их мыслительных операций не всегда последовательным и рассуждения бывают

не связанными с диалогом. У старших дошкольников с нормальным речевым развитием данный уровень наблюдался в 44,9% случаев.

У 9,90% старших дошкольников с ОНР наблюдался высокий уровень коммуникативно-речевых действий. В процессе выполнения задания дети достигали взаимопонимания и обменивались необходимой информацией для выполнения задания, продуктивность совместной деятельности высокая. В процессе игры они выстраивали диалогический сопряженный цикл, используя при этом различные коммуникативно-семантические типы высказывания. Дети обращались друг к другу вежливо, доброжелательно, адресовано. Общение проходило почти бесконфликтно, отмечалось стремление помочь партнеру, если тот испытывал затруднения и не мог сразу найти необходимое. Данный уровень взаимодействия наблюдался у 46,20% детей с ОНР.

Низкий уровень диалогического общения наблюдался у 59,80% детей с ОНР и у 9,90% у старших дошкольников с нормальным речевым развитием. Дети не сразу поняли задание, не пытались координировать свои действия и сотрудничать в соответствии с поставленной задачей. Испытывали сложности в выражении мысли в форме вопросительного предложения. Они молчали, не задавая вопросов, или выдавали единичные незаконченные высказывания с семантическими, грамматическими или смысловыми ошибками. Бедный словарный запас вызвал затруднения при попытке передать описание нужной картинки, хотя некоторые из детей пытались это сделать. На запросы партнера дети реагировали с опозданием.

Выводы. Таким образом, дошкольники с ОНР показали преимущественно недостаточную способность к обмену информацией в процессе диалогического взаимодействия.

Результаты диагностического этапа исследования свидетельствуют о недостаточном уровне способности дошкольников с ОНР к межличностному взаимодействию со сверстниками.

В процессе работы у исследуемой группы детей выделены следующие особенности межличностного взаимодействия: низкая мотивация к контакту со сверстником, недостаточный уровень коммуникативного развития, недостаточный уровень развития игровых навыков, недостаточный уровень развития просоциального поведения, недостаточный уровень развития диалогической речи.

Задача формирующего этапа исследования – разработка программы формирования способности и готовности к личностному взаимодействию у старших дошкольников с ОНР.

Основные направления реализации программы:

1. Формирование коммуникативных действий, направленных на создание и удержание контакта; на развитие понимания партнера по совместной деятельности и учета его позиции в ходе межличностного взаимодействия, повышения уровня просоциальности.

2. Формирование коммуникативных действий, направленных на поддержание позитивного отношения к партнеру в процессе совместной деятельности для достижения общей цели в ситуации возникновения конфликта интересов.

3. Формирование коммуникативно-речевых действий, направленных на понимание мыслей партнера, формирование умения правильно выражать свои мысли с помощью языковых и невербальных средств, и адекватно реагировать на высказывания сверстников в ходе межличностного взаимодействия.

Разработанная нами программа предполагает моделирование бытовых коммуникативных ситуаций, использование коммуникативно-речевых игр.

Основные формы организации взаимодействия: парная и групповая.

Литература:

1. Андреева Е.И. Динамика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2017.
2. Волковская Т.Н. Система психологической помощи детям с недостатками речи. // Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 2012.
3. Глистина И.А. Особенности эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи // Практическая психология и логопедия. 2006. № 5 (22). С. 30-36.
4. Двуреченская О.Н. Преодоление социально-личностного недоразвития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7 (часть 6) С. 1091-1093
5. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография / Е.Е. Дмитриева; Нижегородский государственный педагогический университет. – Н. Новгород: НГПУ, 2004. – 258 с.
6. Дмитриева Е.Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Монография. Нижний Новгород : Мининский ун-т, 2017
7. Дубова Н.В. Об особенностях навыка общения дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2006. № 3. С. 36-38.
8. Игнатова С.А., Канунникова Е.О., Парахина Е.С. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. 2007. № 2. С. 29-33.
9. Серебрякова О.В. Игра как средство диагностики межличностных взаимоотношений дошкольников в норме и с общим недоразвитием речи // Вестник Томского Государственного Университета. 2011. № 345. С. 188-191.
10. Смирнова Е.О. Холмогорова М.В. Дети с трудностями в общении. ФГОС ДО // Изд. Русское слово, 2018.
11. Щербакова Т.Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2006.

УДК:373.6

директор Стебловская Лариса Станиславовна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 10» (г. Белгород)

ПОЛИДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению одного из факторов профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что модернизация современного образования требует непрерывности профессионального развития педагогов. В каждой образовательной организации должны быть созданы условия для непрерывного повышения квалификации, развития профессиональной компетентности педагогических работников. Одним из факторов, позитивно влияющих на профессиональное развитие педагогов, является полидеятельностное образовательное пространство. В ходе опытно-экспериментальной деятельности установлено, что процесс профессионального развития будет эффективным, если взаимоотношения всех субъектов образовательной деятельности будут проходить в полидеятельностном образовательном пространстве. В статье представлены основные принципы построения полидеятельностного образовательного пространства и условия его успешного функционирования. Эффективность профессионального развития в полидеятельностном образовательном пространстве проверена с помощью методики оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива Т.В. Морозовой, методики Н.П. Бадьиной «Диагностика психологических условий школьной образовательной среды» («Уклад школьной жизни»).

Ключевые слова: полидеятельностное образовательное пространство, профессиональное развитие, профессиональная компетентность, уклад школьной жизни.

Annotation. This article is devoted to the consideration of one of the factors of professional development of teachers in a General education organization. The relevance of this study is due to the fact that the modernization of modern education requires continuous professional development of teachers. In each educational organization conditions for continuous improvement of qualification, development of professional competence of pedagogical workers shall be created. One of the factors positively influencing professional development of teachers is poly-activity educational space. In the course of experimental activities found that the process of professional development will be effective if the relationship of all subjects of educational activity will take place in the multi-activity educational space. The article presents the basic principles of building a multi-activity educational space and the conditions for its successful functioning. The effectiveness of professional development in educational space politediensten tested using methods for the assessment of level of innovative potential of the teaching staff T.V. Morozova, methods N.P. Bedlinog "Diagnosis of psychological conditions the school environment" ("Way of school life").

Keywords: poly-activity educational space, professional development, professional competence, way of school life.

Введение. Современное российское образование находится на стадии модернизации, основой которой является приведение образовательной системы в соответствие с международными соглашениями и актами. Главными приоритетами современного образования являются качество, доступность, инновационность, вариативность образовательных услуг с ориентацией на личность, учет индивидуальных потребностей и интересов каждого человека. Успешность результативности реализации основных направлений модернизации будет определяться уровнем профессионального развития педагогических работников. Необходимость непрерывного профессионального развития педагогов закреплена в Федеральном Законе «Об образовании в РФ», в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, ФГОС начального общего, основного общего образования, среднего общего образования, ФГОС обучающихся с ОВЗ.

Основные направления профессионального роста педагога заложены в профессиональном стандарте, проекте «Создание и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования», в ходе реализации которого будет сформирована модель национальной системы учительского роста и новая модель аттестации на основе использования единых федеральных оценочных материалов. Таким образом, на современном этапе развития образования особое значение придается созданию условий для непрерывного профессионального развития педагога в каждой общеобразовательной организации.

Современные философские, методологические и психолого-педагогические подходы к профессиональному развитию педагогов содержат разные взгляды на необходимые факторы и условия повышения квалификации педагогов.

В работах К.А. Абульхановой-Славской, А.Б. Бакурадзе, А.А. Бодалевым, А.А. Деркачем, В.Г. Зазыкиным, Н.В. Кузьминой, К. Kwakman, Н.В. Пановой систематизированы факторы и условия профессионального развития и личностных преобразований, обоснована профессиональная мотивация личности как субъекта деятельности. Учеными проведены исследования инновационных методов, форм, технологий обучения взрослых (Б.М. Бим-Бад, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Е.О. Галицких, С.И. Змеев, И.Ю. Тарханова, Е.П. Тонконогая, К. Smith, R. Seglem).

Анализ научной психолого-педагогической литературы дает основание констатировать, что проблема определения факторов, способствующих профессиональному развитию педагогов общеобразовательной организации актуальна, а в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, профессионального стандарта педагога, национальной системы учительского роста, новой системы аттестации педагогических кадров, введения единых федеральных оценочных материалов требует дополнительного исследования.

Решение проблемы определения факторов, позволяющих эффективно организовать профессиональное развитие внутри образовательной организации, позволит разрешить следующие противоречия:

- между объективной потребностью общества в профессионально компетентном педагоге и недостаточной готовностью педагогов к эффективному осуществлению инновационной образовательной деятельности;

- между требованиями образовательных организаций к сформированности у педагогов профессиональной компетентности, позволяющей решать многоплановые задачи в образовательной деятельности и недостаточной теоретической и практической разработанностью функционирования педагогической системы для профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. С 2015 года по 2019 год автором велось исследование по теме «Педагогическая система профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации», одной из задач которого было выявление факторов и организационно-педагогических условий профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлось муниципальное общеобразовательное учреждение «Лицей №10» г. Белгорода. В констатирующем этапе эксперимента приняли участие 156 педагогических работников общеобразовательных учреждений, в формирующем этапе эксперимента - 68 педагогов МБОУ «Лицей №10».

В ходе изучения теоретической литературы были систематизированы факторы и организационно-педагогические условия профессионального развития педагогов. Одним из факторов, позитивно влияющих на профессиональное развитие педагогов, является полидеятельностное образовательное пространство.

Определим термин «образовательное пространство». В литературе выделены несколько его определений. Р.Е. Пономарев понимает его как «вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры обучающегося» [4].

По мнению В.М. Степанова, процесс развития интеллектуального и творческого потенциала способствует движению ребенка к саморазвитию, взрослению и предельной самоорганизации, наиболее развивающем образовательном пространстве, под которым он понимает «специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности» [5, с. 13].

В.С. Лазарев и М.М. Поташник понятие «пространство образования» трактуют через субъективно-деятельностный; ценностно-ориентационный; содержательный; организационно-управленческий компоненты. По мнению авторов, субъективно-деятельностный компонент объединяет субъектов образовательной деятельности, их типы, множественность, разнообразие, характер связей и отношений. Ценностно-ориентационный компонент включает в себя образовательные запросы, ценности и ориентации, цели, направления нисходящей дифференциации и диверсификации образования на уровнях региональном, муниципальном, локальном и сублокальном — вплоть до пространства урока и педагогического события. Содержательный компонент является концептуальным, включая модели организации содержания образования (предметно-информационную, деятельностно-технологическую, личностно-ориентированную, социокультурную), предметные проекции (образовательная среда, образовательная институция, образовательный процесс). Организационно-управленческий компонент определяет образовательную политику, ее цели и средства, а также, основные формы организации образования (образовательная система, образовательный проект, образовательный комплекс, образовательная территория, регион) и способы межведомственного, сферного управления [3].

Л.Н. Антонова выражает мнение, что образовательное пространство представляет собой различные способы взаимодействий учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов. Образовательное пространство, таким образом, есть «форма существования, материальный носитель, телесное, физическое воплощение образовательного сообщества как социокультурного и социопсихологического феномена» [1].

Идеи Л.Н. Антоновой, В.С. Лазарева и М.М. Поташника легли в основу разработки образовательного пространства конкретной общеобразовательной организации МБОУ «Лицей №10» г. Белгорода. Миссией Учреждения является предоставление населению доступного и качественного образования на всех уровнях образования через включение всех участников образовательных отношений в инновационную образовательную систему, основанную на полидеятельностном принципе.

Считаем, что образовательное пространство определяет взаимодействие ученика и учителя, выступающего в качестве значимого другого. В результате такого взаимодействия будут происходить изменения состояний, качеств, областей деятельности как ученика, так и учителя, будут возникать новые формы активности.

Таким образом, пространство общеобразовательной организации является образовательным для всех его участников: учеников, их родителей (законных представителей) и педагогов. Соблюдение же в практике полидеятельностного принципа организации пространства является основой для развития учреждения как открытой инновационной образовательной системы, обладающей высокой конкурентоспособностью, обеспечивающей не только доступность качественного образования и ориентированной на подготовку всесторонне развитой личности школьника, способной к успешной адаптации в изменяющихся условиях современного общества, но и изменения ведущей деятельности, социальной ситуации развития и субъектности человека, которые, как было указано выше, являются факторами, инициирующими развитие профессиональной компетентности педагогов.

В современном понимании школа – это открытая социальная система, функционирование и развитие которой обусловлено, как внешними, так и внутренними факторами. Поэтому, рассматривая понятие «полидеятельностное образовательное пространство», будем исходить из идеи целостности, комплексности и открытости образовательного пространства образовательной организации, которое включает в себя два аспекта – «полидеятельностное» и «образовательное». В образовательном пространстве школы интегрированы средовые факторы микроуровня (микромир ребенка, семья, класс, группа); предметно-пространственная среда школы, выстраивающая свои взаимодействия с ребенком через отношения, ценности, символы, предметы [5, с. 23].

Определяя сущность понятия «полидеятельностное пространство» мы опирались на определение А.Б. Воронцова (идеолога системы развивающего обучения). Полидеятельностное образовательное пространство рассматривается автором как «расширение поля деятельности в процессе обучения и воспитания, способствующих развитию разного рода компетентностей учащихся» [2]. Описание

полидеятельностного образовательного пространства школы опирается на ведущий вид деятельности, соответствующий определённому возрасту, на сочетание и чередование различных видов и форм учебной и внеучебной деятельности. Мы понимаем организацию полидеятельностного образовательного пространства общеобразовательной организации как один из факторов педагогизации общей социальной среды ребенка, ориентированной на деятельностную (компетентностную) парадигму современного образования, позволяющую рассматривать необходимые изменения с точки зрения реализации системно-деятельностного подхода.

Общие условия эффективного функционирования полидеятельностного образовательного пространства образовательной организации следующие: наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания и системно-деятельностной ориентации педагогического процесса; «мягкая», «гибкая» структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания, разветвленная система подпространств.

На основе изученной теоретической литературы дали свое определение полидеятельностного образовательного пространства. Это пространственно-временная форма осуществления образовательной деятельности, в которой происходит обогащение индивидуального жизненного опыта, включение в различные виды деятельности, вовлечение в инновационные формы организации образовательного процесса всех участников образовательных отношений, помогающая им продвигаться относительно собственного развития и самоопределения.

Элементами структуры полидеятельностного пространства «по вертикали» являются: руководство учреждения, коллегиальные общественные органы управления (Управляющий совет, педагогический совет, общее собрание работников,), предметные методические объединения учителей и методический совет, рабочие (творческие) группы, детская общественная организация и школьное самоуправление, научное общество. Горизонтальная структура выражена рядом относительно автономных, взаимозависимых и перекрывающихся блоков: пространство учащихся, педагогов, руководства, родителей (законных представителей), социальных партнеров.

В полидеятельностном пространстве развития личности учащихся происходит через расширение сотрудничества образовательной организации с социокультурными объектами, что способствует открытости образовательного пространства. Открытость образовательного пространства позволит использовать дополнительные ресурсы из других областей и выйти субъектам образовательного пространства на рынок образовательных услуг и быть востребованными. Именно в полидеятельностном образовательном пространстве общеобразовательной организации педагог обретает субъектную позицию личности. Он может самореализоваться и развиваться в профессиональной образовательной деятельности.

Соблюдение в ежедневной практике полидеятельностного принципа организации деятельности в пространстве учреждения приведет в итоге к тому, что учреждение будет являться открытой инновационной образовательной системой, обладающей высокой конкурентоспособностью, обеспечивающей доступность качественного образования и ориентированной на подготовку всесторонне развитой личности школьника, способной к успешной адаптации в изменяющихся условиях современного общества.

Для отслеживания эффективности профессионального развития педагогов в полидеятельностном образовательном пространстве нами использовались методика оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива Т.В. Морозовой, методика Н.П. Бадьиной «Диагностика психологических условий школьной образовательной среды» («Уклад школьной жизни»). Был использован непараметрический математический метод для двух зависимых выборок Т-Вилксона.

Сравнение результатов анкетирования в начале и в конце эксперимента по методике Т.В. Морозовой «Методика оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» показывает, что практически по всем показателям есть значительные изменения: повысилась готовность к освоению новшеств, повысилось качество организационных условий, улучшился психологический климат, что также подтверждается снижением выборов препятствий в освоении и разработке новшеств, разногласия по критериям «конфликты в коллективе», «отсутствие помощи», «отсутствие времени». Значительно улучшилась система обучения кадров (с 45% до 91%). По окончании эксперимента ни один педагог не отметил как препятствие отсутствие обоснованной стратегии развития учебного заведения. Педагоги отметили полидеятельностное образовательное пространство, созданное в учреждении, как один из факторов, эффективно влияющих на профессиональное развитие педагогов.

Методика Н.П. Бадьиной «Диагностика психологических условий школьной образовательной среды» применялась на начальном и заключительном этапах опытно-экспериментальной деятельности.

Сравнительные результаты исследования мнения педагогов об укладе школьной жизни в начале и в конце эксперимента представлены в таблице 1.

Сравнительные результаты диагностики психологических условий школьной образовательной среды педагогов МБОУ «Лицей №10»

Факторы образовательной среды	2014 г.			2018 г.			Тэмп
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	
интенсивность	8 ч. 12%	20 ч. 29%	40 ч. 59%	15 ч. 22%	38 ч. 56%	15 ч. 22%	443*
эмоционально-психологический климат	14 ч. 21%	43 ч. 63%	11 ч. 16%	9 ч. 13%	28 ч. 41%	31 ч. 46%	399*
удовлетворенность	18 ч. 26%	34 ч. 50%	16 ч. 23%	2 ч. 3%	11 ч. 16%	55 ч. 81%	391**
демократичность	18 ч. 26%	39 ч. 57%	11 ч. 16%	8 ч. 12%	23 ч. 34%	37 ч. 54%	421*
содействие формированию познавательной мотивации	8 ч. 12%	31 ч. 45%	29 ч. 43%	4 ч. 6%	15 ч. 22%	49 ч. 72%	410*
удовлетворенность качеством образовательных услуг	14 ч. 21%	26 ч. 38%	28 ч. 41%	3 ч. 4%	27 ч. 40%	38 ч. 56%	280**

Примечание: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$

Таким образом, созданное в учреждении полидеятельностное образовательное пространство способствует повышению удовлетворенности участников образовательных отношений образовательной средой.

Выводы. Эффективность процесса профессионального развития педагогов определяет ряд факторов, одним из которых является созданное в общеобразовательной организации полидеятельностное образовательное пространство, которое рассматривается автором исследования как пространственно-временная форма осуществления образовательной деятельности, в которой происходит обогащение индивидуального жизненного опыта, включение в различные виды деятельности, вовлечение в инновационные формы организации образовательного процесса всех участников образовательных отношений, помогающая им продвигаться относительно собственного развития и самоопределения. При организации взаимодействия между участниками образовательных отношений продуктивными являются субъект-субъектные и полисубъектные отношения.

Анализ различных смыслов «образовательного пространства» позволяет сделать выводы о том, что полидеятельностное образовательное пространство предпочтительнее традиционных форм образования. Оно предполагает организацию совместной образовательной деятельности субъектов пространства (учащихся, учителей, преподавателей вузов, родителей (законных представителей), социальных партнеров), вариативное поле деятельности учащегося и педагога лица; возможность использования материальной базы вузов, организаций и предприятий в образовательной деятельности учреждения; изменение роли педагога учреждения (консультант, модератор, тьютор); преемственность в обучении между уровнями образования, ранняя адаптация старшеклассников к обучению в вузе; ориентированность учащихся учреждения на саморазвитие и самореализацию.

Образовательное пространство МБОУ «Лицей №10» – вариативное, полидеятельностное, пространство возможностей, которое не только способствует освоению новых способов деятельности в социокультурной среде, но и создает условия для вариативной реализации личности в жизни. Это усиливает развивающий эффект образовательного пространства учреждения.

Установлено, что организация полидеятельностного пространства будет эффективна, если соблюдать педагогические принципы:

- принцип роста самостоятельности образовательной деятельности обучающихся и их ответственности за получаемые промежуточные и итоговые результаты от начального к завершающему уровням образования;
- принцип расширения образовательного пространства учеников на основе учета их способностей, интересов и склонностей;
- принцип расширения поля выбора учениками собственного образовательного маршрута при переходе с одного уровня образования на следующий;
- принцип комплексного сопровождения ученика и педагога;
- принцип равной значимости для процесса самоопределения и самореализации каждого школьника как содержания учебных дисциплин, так и системы развивающей, внеурочной и внеклассной деятельности;
- принцип преемственности целей, ценностей и технологий на всем протяжении образовательного маршрута;
- принцип максимальной доступности образовательных и информационных ресурсов любому обучающемуся, педагогу, родителю (законному представителю);
- принцип минимизации объема репродуктивных заданий в образовательной деятельности и увеличения творческих заданий, дифференцированных с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- принцип максимальной эффективности взаимодействия ученика и педагога на уроке и внеурочной деятельности.

Соблюдение этих принципов позволит максимально эффективно воплотить в уже существующее образовательное пространство идею формирования ответственного выбора собственной индивидуальной

образовательной траектории на основе полидеятельностного принципа организации образования обучающихся и профессионального развития педагогов.

Литература:

1. Антонова Л.Н. Педагогика поддержки как фактор минимизации рисков детства. — М., 2003.
2. Воронцова В.Г. Постдипломное образование как гуманитарная среда // Становление и развитие региональных систем педагогического образования: Тезисы науч.-практ. конф. Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. — Новгород: 1996. С. 30-32.
3. Лазарев В.С. Как разработать программу развития школы: Метод. пособ. для руковод. общеобразовательных учреждений / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. — М., 1993.
4. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. — 2003. — № 1. — С. 29-35.
5. Степанов В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / В.М. Степанов; Ин-т пед. инноваций РАО - Иркутск, 1999. - 23 с.

Педагогика

УДК:37

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант группы «Проектный менеджмент

в образовании» (М-ПМО-18) Максимова Эмилия Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлены современные подходы и ведущие аспекты формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов дополнительного образования. Дана характеристика уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагогов. Авторами проведена оценка сформированности ИКТ-компетентности педагогов Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр эстетического воспитания «Айылгы» городского округа города Якутска». В статье сделан акцент на практическую значимость исследования, материалы и результаты которого могут быть полезны в проектировании развития информационно-коммуникативной компетентности педагогов дополнительного образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность педагогов, дополнительное образование, воспитание, цифровые технологии.

Annotation. This article presents modern approaches and leading aspects of the formation of information and communication competence of additional education teachers. The characteristics of the levels of formation of information and communication competence of teachers are given. The authors evaluated the formation of ICT competence of teachers of the Municipal Budgetary Institution of Continuing Education "Center for Aesthetic Education" Ayilgy "of the urban district of the city of Yakutsk". The article emphasizes the practical significance of the study, the materials and results of which can be useful in designing the development of information and communication competence of additional education teachers.

Keywords: informational and communicative competence of teachers, additional education, upbringing, digital technologies.

Введение. Стремительное развитие науки, техники открыли широкие возможности, изменения в сфере образования, что отражается в концепции модернизации российского образования, направленной на обеспечение качества, ее доступности, эффективности и открытости. Сегодня информационное общество предъявляет социальный заказ на воспитание многогранной, творческой личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, владеть коммуникационной культурой. Согласно этому, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Федеральный государственный образовательный стандарт дополнительного образования, Концепция дополнительного образования, национальный проект «Образование», Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы и профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», определяют необходимость создания единой информационной образовательной среды, качественно иной подготовки педагогов, непрерывное повышение квалификации, информационной и коммуникативной компетентности, что представляет собой главные условия обеспечения качества обучения и воспитания подрастающего поколения [15, 14, 11, 13, 10].

В последнее время большое внимание уделяется дополнительному образованию, оно расширяет пространство и возможности развития творческой, активной умственной деятельности, повышения мотивации обучающихся, создает среду для самосовершенствования, самопознания, реализации лучших идей и проявления таланта. На оптимальное функционирование системы дополнительного образования влияет множество факторов, одним из которых является информационная компетентность педагога.

Изложение основного материала статьи. Зарождение компетентностного подхода за рубежом, прослеживается с конца шестидесятых годов, а в конце восьмидесятых годов в отечественной литературе. Определение и понятия «компетентность» и «компетентностный подход» рассмотрены в трудах А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера и других [8, 4]. Термин «компетентность» несет разный смысл и тесно связан с понятием «компетенция», что в свою очередь означает знания, опыт в той или иной области. По мнению И.А. Зимней, компетентность основывается на знаниях, интеллектуально личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [7]. Большакова З.М. и Тулькибаева Н.Н. определяют компетентность как «образованность, пригодность для выполнения деятельности в ведущих

сферах производства, сфере обслуживания и поведения в любой ситуации», а компетенции - «полномочия, которыми наделяется человек» [3]. Следовательно, компетентность отличается тем, что несет в себе понятие не только о приобретенных знаниях, умениях, способах деятельности, но и о качестве личности, его мотивационной составляющей, уровне развития и культуры, когда как компетенция – это общие профессиональные требования к субъекту деятельности.

К информационной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи в основном стали обращаться в 1980-90-х годах двадцатого столетия, ее рассматривают в составе ключевых компетентностей, как составляющая информационной культуры личности, как составляющая профессиональной компетентности и в совокупности с понятиями «цифровая грамотность» и «информационная культура» [2].

Н.С. Колпакова «информационную компетентность» характеризует как показатель ориентированности педагога в информационной среде, эффективного использования, переработки и транслирования новой информации, что, безусловно, определяет качество его образовательной деятельности [9]. При этом, Федеральный государственный образовательный стандарт, определяет ее как способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий [15]. Отсюда, информационная компетентность педагога понимается как личностное, непрерывное самообразование, самоорганизация предметных, специальных знаний, умение оперировать информацией, которые позволяют принимать эффективные решения в профессиональной деятельности.

Современное понимание исследователями обоснования сущности информационной компетентности педагога происходит с разных точек зрения, подходов. Аксиологический подход, информационную компетентность педагога рассматривает как ценностное явление, которое проявляется, прежде всего, в положительной значимости для собственного, личностного саморазвития и самосовершенствования [6]. Системный подход, А.Н. Аверьянов, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин рассматривают как систему интегральных характеристик личности, которая позволяет подготовить педагога с помощью методов системного анализа и моделирования, составляющих основу любой образовательной технологии. Средовой подход позволяет выявить тип среды в которой работает педагог и проектировать образовательный процесс соответственно этому типу среды [12]. Деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев) определяет обучение педагогов, развитие их способности действовать грамотно, эффективно организовать процесс познавательной деятельности, мотивировать обучающихся, применяя инновационные педагогические технологии, что является не только результатом его информационной деятельности, но и качественное преобразование его личностных особенностей. В соответствии с идеями компетентностного подхода (Ю.К. Бабанский, Ю.В. Варданян, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер), приобретение компетенций основывается на опыте обучающегося, в отличие от традиционной модели обучения, отсюда, для того, чтобы научить будущего педагога общаться, ему необходимо организовать коммуникативный процесс взаимодействия детей в реальном времени [2]. Синергетический подход позволяет рассматривать педагога во взаимодействии и сотрудничестве, в рамках которого педагог должен уметь обмениваться с окружающими информацией [5]. Соответствие деятельности педагога дополнительного образования принципам этих подходов понимается как соблюдение необходимых педагогических условий для развития его профессиональной компетентности.

Информационно-коммуникативная компетентность педагога достаточно четко определена в новой редакции профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых, которая предполагает наличие трех уровней ИКТ-компетентности педагога: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая ИКТ-компетентность [2, С. 60]. Е.В. Бенко пишет: «ИКТ-компетентность, соответственно, представляет собой способность и готовность эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии в рамках своей профессиональной деятельности [10, С. 51]. Н.В. Воитикова под данным термином понимает квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно [1]. Таким образом, информационно-коммуникативную компетентность можно понять как системное проявление знаний, способностей, мотивации и личностных качеств педагога, позволяющее успешно применять ИКТ-технологии в профессиональной деятельности.

К педагогическим аспектам формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов относят: андрагогический, деятельностный, акмеологический, компетентностный, синергетический. Первый аспект рассматривает теоретические и методологические основы процесса образования в контексте передового опыта педагога. Со стороны деятельностного аспекта необходимо считать навык работы, проектирования содержания и способов развития данной компетентности в процессе обучения. Качество подготовки педагога требует и компетентностного подхода, где ведущими понятиями являются компетентность и компетенция. Акмеологический аспект рассматривает условия, факторы достижения высокого уровня профессиональной деятельности, развития навыка, умений, опыта, мотивации для повышения мастерства, профессионализма педагога, его профессиональной зрелости. С точки зрения педагогической синергетики, педагог должен заниматься самообразованием, самоорганизацией, самоуправлением, самоактуализацией в процессе сотрудничества, общения в образовательной деятельности в условиях применения цифровых технологий.

В дополнительном образовании информационно-коммуникационные, инновационные технологии применяют во всех направлениях деятельности организации, а именно: в методической, исследовательской, проектной, воспитательной работе, при подготовке к занятиям, при прохождении аттестации, сдаче отчетов, участии в конкурсах, конференциях.

Нами проведено исследование для выявления уровня сформированности ИКТ-компетентности педагогов дополнительного образования в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центр эстетического воспитания детей» «Айылгы» городского округа, города Якутска, организация которой основывается на том, что педагоги, ранее не все проходили курсы повышения квалификации по применению ИКТ, технических средств обучения и не получали оценку уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности. В исследовании участвовало одиннадцать педагогов, в возрасте от 26 до 55 лет, которые работают по трем направлениям: художественная, спортивная и социально педагогическая. В учреждении реализуется пятнадцать общеразвивающих программ, для детей в возрасте от 5 до 17 лет, срок реализации, которых, от одного до пяти лет.

Целью исследовательской работы выступает: оценить уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности педагогов дополнительного образования центра «Айылгы» города Якутска. Для решения поставленной цели провели анкетирование и тестирование. Анкетирование - для определения уровня сформированности ИКТ-компетентности, владения ИКТ, мотивации, интереса к новым знаниям, методам. Тестирование «ИКТ-компетентность педагогического работника», для выявления достоверных знаний, умений использования ИКТ, технических средств обучения в педагогической деятельности.

Вопросы анкет специально составлены так, чтобы узнать: какими офисными программами, информационно-коммуникативными технологиями, техническими средствами обучения пользуются педагоги; наличие сайта, электронной почты; участие в дистанционных конкурсах; наличие затруднений, желание, мотив повысить свой уровень ИКТ-компетентности. Результат анализа анкет педагогов выяснил, что все педагоги используют в своей педагогической деятельности программу Microsoft Word (100%), большинство владеет программой Microsoft Excel (82%) и Microsoft Power Point (63%). С иными программами никто не знаком. На второй вопрос, об использовании средств ИКТ в учебном процессе, девять человек написали, что применяют образовательные ресурсы сети Интернет (82%), четыре человека (36%) - цифровые образовательные ресурсы и мультимедийный конспект-презентацию (36%). Из технических средств обучения, больше всего используют: компьютер - (91%), проектор - (72%), принтер - (54%), музыкальные колонки, веб-камеру - (36%), сканер (27%). Планшет и интерактивную доску применяют единицы. Электронную почту используют все, личный сайт есть только у одного педагога. В профессиональном сообществе зарегистрированы трое и у семи педагогов обучающиеся принимают участие в интернет-конкурсах.

По частоте применения технических средств обучения, чаще всего, педагоги используют принтер, планшет и компьютер, менее всего сканер. Также, выяснилось, что большинство испытуемых (72%), желает обогатить знания, повысить квалификацию, уметь работать по разным программам, как: фотошоп, 3D-моделирование, FL-studio, веб-сайты, интерактивная доска, программы создающие презентации, видеоролики. Следовательно, большинство испытуемых желает совершенствовать знания, но многие из них испытывают трудности, причиной тому указывают незнание, слабое владение программами и материальное обеспечение.

Тест состоит из шестнадцати вопросов, которые направлены на выявление базового уровня знаний об ИКТ-компетентности, о терминологии, понятии об информационно-образовательной среде, гигиенических требованиях к организации работы с компьютером и программным обеспечением, и умении владеть средствами, инструментами сбора и хранения информации. Обработка данных проводится по выявлению уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности. Низкий уровень (от 1 до 5 баллов) - характеризуется низким и базовым показателем правильных ответов; средний уровень (от 6 до 10 баллов) - педагог знает информационные термины, определения, владеет методами поиска, ввода, обработки информации и имеет представление об информационно-образовательной среде, компетенциях педагога; высокий уровень (от 11 до 16 баллов) - это педагог осознанно и с ответственностью подходящий к своей профессиональной деятельности, личностному развитию, полноценно владеющий информационно-коммуникативными технологиями, техническими средствами обучения. Анализ констатации показал такие результаты (см. табл. 1).

Таблица 1

Результат тестирования «ИКТ-компетентность педагога дополнительного образования»:

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
64%	36%	0%

Несмотря на положительные показатели результата анализа анкетирования, метод тестирования выявил некоторые пробелы в знании и умении применять информационно-коммуникативные технологии, показал педагогам какие компетенции им необходимо развивать. Также, следует отметить, что многие педагоги не имеют должного уровня сформированности ИКТ-компетентности.

Таким образом, чтобы организовать единую информационно-образовательную среду, современному педагогу необходимо вести опережающее развитие ИКТ-компетентности. В связи с выявленными проблемами нами предлагается программа курсов повышения квалификации «Развитие ИКТ-компетентности педагога дополнительного образования», где каждый раздел программы будет способствовать формированию критериев высокого уровня ИКТ-компетентности педагогов дополнительного образования.

Актуальность программы обусловлена тем, что в настоящее время стоит проблема формирования у педагогов компетентности в области ИКТ для активного взаимодействия с информационно образовательной средой образовательной организации. Цель программы: развитие информационно-коммуникативной компетентности, повышение информационной культуры педагога дополнительного образования в современной образовательной среде, путем составления индивидуального образовательного маршрута. Разработанная нами рабочая программа курса состоит из пяти модулей: инвариативная - «Ознакомление с ИОС»; вариативная - «Учебная программа и самооценка»; «Применение ИКТ технологии»; Сетевое взаимодействие педагогов ДО; Творческий проект (см. табл. 2).

Образовательная программа развития ИКТ-компетентности педагогов дополнительного образования детей и взрослых центра «Айылгы»

№	Наименование разделов	Всего ч.	Теория	Практика
1.	«Ознакомление с ИОС»	12	4	8
2.	«Учебная программа и самооценка»	18	6	12
3.	«Применение ИКТ технологии»	20	4	16
4.	Сетевое взаимодействие педагогов ДО	8	2	6
5.	Творческий проект	10	2	8
Итого:		72	18	54

Реализация программы будет способствовать позитивной динамике развития таких компетенций как: создание и ведение собственного сайта, медиатеки; работа в сетевом городе по заполнению электронного журнала; ведение мониторинга, анализа исследовательской деятельности; поиск и обмен информацией. Требования к современному педагогу с каждым днем высоки, и миссия курса содействовать созданию своей информационно-образовательной среды, которая может стать ключевым способом повышения качества образования, эффективности реализации обучения в системе дополнительного образования.

Выводы. В связи с вышеизложенным, нами выявлены проблемы ИКТ-компетентности педагога дополнительного образования, даны рекомендации и можно утверждать, что в сложившейся ситуации большую роль по-прежнему несет личный интерес, высокая мотивация педагога быть высококультурной, профессионально компетентной личностью. Таким образом, профессиональная успешность, уровень развития ИКТ-компетентности зависит от многих факторов, в том числе и от самого педагога, его преданности к профессии. В настоящее время, чтобы подготовить конкурентоспособного человека, проникающего в мировое образовательное пространство, мы должны предложить систему образования, которая дает результаты. Очевидно, что подготовка конкурентоспособного человека основана на компетентностных способностях человека [16].

Литература:

1. Авдеева С.М., Никуличева Н.В., Хапаева С.С., Заичина О.И. О подходах к оценке ИКТ-компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...» // Электрон. б-ки. 2016. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358089> (дата обращения: 30.04.2019).
2. Акимов А.М. О подходах к структуре и содержанию информационной компетентности педагога. Электрон. б-ки. 2014 <https://elibrary.ru/item.asp?id=22596391> (дата обращения: 30.04.2019).
3. Большакова З.М., Тулькибаева Н.Н. Компетенции и компетентность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 24 (157). С. 13-19.
4. Буйлова Л.Н., Кочнева С.В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: Учеб.-метод. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
5. Вербицкий А.А. Комплексно-компетентностный подход к модернизации образования. Электрон. б-ки. 2011. <https://cyberleninka.ru/article/v/kontekstno-kompetentnostnyy-podhod-k-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 30.04.2019).
6. Замаха Е.В. Конструирование модели формирования информационной компетентности студентов на основе аксиологического подхода. Электрон. б-ки. 2012 http://www.pgsga.ru/research/samara-scientific-journal/number_journal/08-zamara.pdf (дата обращения: 30.04.2019).
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Электрон. б-ки. 2009 <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 30.04.2019).
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 304 с.
9. Колпакова Н.С. Информационная компетентность как элемент модели деятельности педагога-музыканта. Электрон. б-ки. 2012. <file:///C:/Users/%D0%AD%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%8F/Searches/Downloads/informatsionnaya-kompetentnost-kak-element-modeli-deyatelnosti-pedagoga-muzykanta.pdf> (дата обращения: 30.04.2019).
10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» № 298н от 05.05.2018 <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 30.04.2019).
11. Распоряжение Правительства РФ от 24 апреля 2015 г. N 729-р О плане мероприятий на 2015-2020 гг. по реализации Концепции развития дополнительного образования детей. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70895794/#ixzz5n3PApY3> (дата обращения: 30.04.2019).
12. Стрекалова Н.Б. Система формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе средового подхода. Электрон. б-ки. 2008 <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentnosti-studentov-gumanitarnyh-spetsialnostey-na-osnove-sredovogo> (дата обращения: 30.04.2019).
13. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 30.04.2019).
14. ФГОС начального общего образования / МОиН РФ. М.: 2010
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – 0-13 Москва: Проспект, 2015. – 160 с.
16. 8. URL: [https://elibrary.ru/item.asp?id=22979053/\(08.08.2019\)](https://elibrary.ru/item.asp?id=22979053/(08.08.2019))

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ТРАДИЦИЯМ ЯКУТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрен опыт нравственного воспитания младших школьников в процессе приобщения к традициям якутской национальной культуры. Особое внимание в работе уделялось максимальному использованию передовых народных традиций и особенностей обычаев якутского народа, а также различным формам организации воспитательного процесса в рамках программы «Дети Земли Олонхо». Авторами раскрыта передовая тенденция улучшения процесса воспитания путем его обогащения этническими традициями, что предполагает усвоение детьми национально-культурных ценностей, олицетворенных в традиционном миропонимании этноса. А также представлен анализ результатов проведения методик по выявлению эффективности нравственного воспитания младших школьников в процессе систематического и целенаправленного приобщения к национальным традициям этноса.

Ключевые слова: нравственное воспитание, якутская национальная культура, народные традиции, младший школьник.

Annotation. The article describes the experience of moral education of younger students in the process of familiarization with the traditions of the Yakut national culture. Special attention was paid to maximizing the use of advanced folk traditions and peculiarities of the traditions of the Yakut people, as well as various forms of organizing the educational process in the framework of the program "Children of the Earth Olonkho". The authors have uncovered an advanced tendency to improve the process of education by enriching it with ethnic traditions, which implies the assimilation by children of national cultural values that are personified in the traditional world view of the ethnos. It also presents an analysis of the results of the methods for identifying the effectiveness of moral education of younger schoolchildren in the process of systematic and purposeful familiarization with the national traditions of the ethnic group.

Keywords: moral education, Yakut national culture, folk traditions, junior schoolchild.

Введение. На современном этапе демократизации общества, а также в реализации важнейших задач гуманизации обучения и воспитания особое значение придается культуре. Культурологический подход выражен в способах приобщения человеком, прежде всего, духовно-нравственных ценностей. Такими способами в условиях образовательных учреждений являются традиционные методы и формы воспитания детей средствами народной педагогики. Многие педагоги учитывали в своих трудах опыт народного воспитания, такие как Я.А. Каменский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, И.Я. Яковлев и другие [4; 12]. При решении задачи воспитания, следует реально оценивать специфику мероприятия или урока, и возможно воздействия на личность в правильном направлении. К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что даже чувство доброты «само по себе ни хорошо, ни дурно в нравственном отношении...», т.е. данное чувство должно быть подкреплено осознанным и ответственным применением воспитанного человека [11, С. 113].

Психологи считают, чем младше возраст ребенка, тем благоприятнее формировать его взгляды и убеждения. Младший школьник мыслит преимущественно наглядными представлениями, его абстрактное мышление нуждается в постоянной опоре на них. На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция» [12]. «Особенно благоприятны условия для нравственного развития ребенка в младшем школьном возрасте. В 7-9 лет школьник отличается легкой внушаемостью. Он верит в учителей, не допуская мысли даже о том, что учитель может быть не прав в своих требованиях, действиях и поведении» отмечал Г.Н. Волков [3, С. 53]. Ощущение и реагирование требует определенной культуры восприятия полярных качеств личности: доброты – жадности, внимательности – грубости, жалости – жестокости, отзывчивости – скрытности, чуткости – душевной черствости. Культура восприятия приобретается в процессе накопления жизненного опыта ребенком. И от того, что из огромного обилия жизненных явлений отбирает ребенок и что принимает как норму своей жизни, и зависит культура его восприятия действительности и поведения.

С целью выявления уровня нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в процессе приобщения к традициям якутской национальной культуры нами проведена опытная работа. Мы считаем, что нравственное воспитание детей младшего возраста будет осуществляться эффективнее, если процесс воспитания строится на принципе культуру – сообразности и учета передовых народных традиций, обычаев, их специфики и особенностей; используются различные формы организации воспитательного процесса начальной школы; разработана программа занятий, основанная на народных традициях.

Изложение основного материала статьи. Воспитать нравственные качества младших школьников через средства народной культуры возможно при применении их в разнообразной жизнедеятельности. Как известно именно данные качества влияют на изменение целей и мотивов поведения, а в дальнейшем на усвоение нравственных норм и ценностных ориентаций. Для формирования личностных качеств требуется усиление целенаправленной работы школы. Одним из действенных средств воспитания нравственности являются прогрессивные традиции, обычаи, обряды, в которых воплощена народная мудрость. В педагогическом смысле это отражение многовекового опыта воспитания и обучения детей. В Республике Саха (Якутия) развитие личностных качеств рассматривается в трудах этнопедагогов У.А. Винокуровой, Н.Д. Неустроева, И.С. Портнягина, К.Д. Уткина и др. Исторически в человеке с малых лет ценили знание и понимание смысла Ос хоһоон угэс (пословиц), народных песен и сизэр-туан (обрядов), умение исполнять тойук (якутская величальная песня в манере горлового пения) и алгыс (песня - благословение), играть на хомусе, рассказывать олонхо (эпос), мындар уус (мастерство на все руки, рукоделие, трудолюбие,

находчивость) [6; 9; 10]. Портнягин И.С. отмечает, что «традиции и обычаи, оформившись из потребностей жизни человека, становятся как бы неписанным правилом, законом общественной жизни. В итоге они превращаются в материальные, духовные и общечеловеческие ценности, регулирующие разнообразные потребности и интересы людей в обществе. Много обычаев, традиций и у народов Сибири, что придает воспитанию определенную систему и стройность» [9, С. 14].

Обычаи Саха показывают отношение человека к природе и обществу и являются факторами воспитания детей. Известные ученые Якутии В.Ф. Афанасьев-Борогонский, Д.А. Данилов, А.П. Оконешникова, М.И. Баишева, Л.А. Афанасьев – Тэрис и др. подчеркивали ценность самобытного развития культуры саха. У народа Саха воспитание детей нацелено на подготовку к суровым условиям жизни Севере: быть самостоятельными и иметь хорошо развитые трудовые навыки. Так, в якутских семьях ребенок с 6-7 лет со всей ответственностью должен выполнять порученную работу – уход за младшими сестрами, братьями, за скотом, участие в охоте, рыбалке со старшими. Детей Севера воспитывали как частицу природы, учили бережному обращению с тем, что их окружает, бережному отношению к дереву, реке, земле, животным. Им с детства внушали мысль о том, что все люди – дети природы, питаются, одеваются от земли, воды, воздуха, зверей, птиц, рыб, населяющих мир [1; 2].

Народ Саха на протяжении всей своей истории создавал фольклор: народные праздники и обычаи, пословицы и поговорки, предания, сказки, олонхо. Велика роль фольклора в возникновении и развитии педагогической культуры. Например, Ыһыах (якутский новый год) – это совокупность воспитательных воздействий на личность, в ходе праздника воспеваются любовь и преданность родным местам (алаасам), воссоздаются старинные формы почитания предков. Национальные спортивные виды соревнований праздника (кылыһах, куобах, тустуу, мас тардыһыта) выявляют силу, ловкость и мужество богатырей (боотуров). Физическое развитие ценилось у якутов очень высоко, поэтому спортом с детьми занимались с ранних лет [3; 10]. С кругового танца «оһуокаа», символизирующего духовное возвышение, стремление быть добрее и лучше, начинается праздник с его образной, поэтической песней. В памяти участников танца начинают фиксироваться родные слова: «сэргэ», «бабах», «туһулгэ», «салаама», сирэ-туом, кумус, илин-кэбиһэр и т.д. Замечательным подтверждением глубоких педагогических мыслей древности может служить героический эпос – олонхо. Такие общезвестные олонхо, как «Ньургун Боотур Стремительный», «Строптивый Кулун Кулустуур», «Эрбэхтэй Бэргэн», «Эр соботох» отражают национальное своеобразие исторического общественного развития саха. Олонхо носит выраженный педагогический характер. В нем отражены такие явления, как рождение и воспитание детей, подготовка молодежи к жизни, формирование личности в деятельности и борьбе с «темными силами». В олонхо каждый эпизод учит: трудолюбию, согласию в семье, патриотизму, гуманным взаимоотношениям между людьми, почтительному отношению к старым людям, как к носителям и хранителям национальных традиций, честности, смелости, благородству и др. А также передает эстетические идеалы, предполагающие красоту родной природы и праздников, национальной одежды и доспехов, борьбы и побед [8].

Основываясь на исследованиях верований народов Якутии, сохранившихся в фольклоре, можно воспитать в школьниках чувство уважения к природе. Например, на обрядах, связанных с преклонением перед силами природы. Самым почитаемым Иччи (духом) считается Уот иччитэ (дух – хозяин огня), по прозвищу Хатан Тэмизрийэ. По обычаю, сложившемуся у якутов, во время торжеств или радостных событий семьи проводят угощение «Уот иччитэ». Оно воспитывает почтительное отношение к духам, отсюда в сознании детей складывается вера в «Айыы» (могущественные силы природы), «Тыаиччитэ» (хозяев леса), Баай Байаана (духа удачной охоты), уу иччитэ (хозяина воды), Куох Боллох тойона (хозяина тайги).

Воспитание младшего школьника в труде осуществляется разными средствами. Самые массовые и содержательные из них – это трудовые традиции, исторически заимствованные от обрядов крестьян-аграрников: Сайылыкка коһуу (приезд на летник), куулэй (начало сенокоса), праздник кыдаама (праздник стогометания), мунхалааһын (ловля рыбы неводом) и т.д. Забытые обряды народа саха, проводимые в различных северных улусах, являются формой не только духовно-нравственного и патриотического, но и мультикультурного воспитания подрастающего поколения. Обычаи, являясь частью традиций, воздействуют в основном, на мораль, быт, право и семейные отношения (сирэ-туом, быһыы-майгы).

Особым средством выступают народные игры якутов, требующие не только смекалки, быстроты, реакции, но и самостоятельного ее дальнейшего моделирования, изменяя ее в ходе развития сюжета, соблюдая правила игры, например, такие как Лапталааһын, Былыктааһын, Отонноон-дьэдьээнэн, Куобах оонньуута. А также популярные дидактические игры «Хабылык», «Каамыска», «Сонор» развивают у детей общительность, умение регулировать свое поведение и находить компромисс [7].

Программа нравственного воспитания младших школьников «Дети Земли Олонхо» включает участие в разнообразных мероприятиях, таких как: Хомус – мировой варганый инструмент (классный час, экскурсия в музей варганной музыки), История национального костюма (поход в Саха театр «Взгляд из-за кулис»), Национальный узор (мастер-класс), Мас-рестлинг (традиционные якутские соревнования «мас тардыһыы», перетягивание палки), Олонхо (изучение образа отца в якутском эпосе на уроке родной литературы) и пр. Периодичность составляет четыре занятия в месяц. В опросе участвовало 200 школьников с 1 по 3 классы, их них 100 посещавшие занятия по программе «Дети Земли Олонхо» (экспериментальная группа) и 100 не посещавших (контрольная группа).

С целью выявления динамики уровня нравственного развития детей обеих групп нами проведены опросы по методикам до реализации программы и после: 1) «Закончи историю», 2) «Сюжетные картинки», 3) «Сделаем вместе».

В качестве основного метода исследования использовалась разработанная Калининой Р.Р. диагностика нравственного развития ребенка. При выборе критериев оценки уровней (высокого, среднего, низкого) нравственного развития младших школьников мы исходили из следующих положений: степень самостоятельности в понимании нравственного содержания материала; выделение нравственного компонента предъявленной ситуации; характеристика нравственного поведения действующего лица, основанная на оценке поступка; степень аргументированности оценок, соответствующих (или приближающихся) общественным мотивам, целям и результатам; степень значимости данной ситуации, отношение к описываемым событиям; эмоциональная реакция на действия персонажей или ситуации, эмоциональность собственных высказываний и ответов [5].

Методика «Закончи историю», проводилась с целью выявления осознания детьми таких нравственных норм, как: доброта – злость, щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость. Им представили поучительные истории, которые они должны были закончить. По результатам проведения первой методики до реализации программы высокий уровень развития нравственных качеств (знание нравственных норм, правильная оценка поведения персонажей, умение объяснить свою оценку) в обеих группах показали по 15 % школьников. После реализации программы уровень в экспериментальной группе повысился до 46 % и составил на 26 % выше, чем в контрольной. Динамика показателей среднего уровня (знание нравственных норм, правильная оценка поведения персонажей, но не достаточная мотивирование собственной оценки) в экспериментальной группе составил от 70 % до 54 %, что означает повышение качества в пользу показателей высокого уровня. В контрольной группе показатели среднего уровня не показали динамики. Низкий уровень (оценка поведения персонажей только как положительное или отрицательное, не умение мотивировать свою оценку) в экспериментальной группе после реализации программы в отличие от контрольной группы не выявлен (см. табл. 1).

Таблица 1

Динамика показателей уровня развития нравственных качеств школьников по методике «Закончи историю»

Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	В начале	В конце	В начале	В конце	В начале	В конце
Экспериментальная	15 %	46 %	70 %	54 %	15 %	-
Контрольная	15 %	20 %	75 %	75 %	10 %	5 %

Вторая методика проведена с целью выявления эмоционального отношения школьников к нравственным нормам. Особое внимание уделялось моральной оценке изображенным на картинке поступкам, а также адекватности эмоциональной реакции: положительная на нравственный поступок и отрицательная на безнравственный. В результате проведения данной методики, динамика высокого уровня (умение обосновать свой выбор, точное указание моральной нормы; адекватность эмоциональной реакции, ярко проявляющейся в мимике, активной жестикуляции) в экспериментальной группе повысилась в 2 раза, в контрольной почти не изменилась. Динамика показателей среднего уровня (правильно раскладывая картинки, учащийся обосновывает свои действия; эмоциональные реакции достаточно адекватны, но выражены слабо) в экспериментальной группе повысилось на 9 %, в контрольной группе на 6 %. При повторном проведении методики не выявлен низкий уровень в экспериментальной группе, что доказывает эффективность программы «Дети Земли Олонхо». 10 % школьников контрольной группы не справились с заданием на должном уровне (при правильном раскладывании картинок, не могут обосновать свои действия; эмоциональные действия не достаточно адекватны) (см. табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей уровня развития нравственных качеств школьников по методике «Сюжетные картинки»

Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	В начале	В конце	В начале	В конце	В начале	В конце
Экспериментальная	10	21 %	70 %	79 %	20 %	-
Контрольная	9	11 %	73 %	79 %	18 %	10 %

С помощью методики «Сделаем вместе» выявили уровень развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющийся во взаимодействии со сверстником. Дети младшего школьного возраста знают, как надо поступать, но, к сожалению, не всегда воплощают нравственные нормы в своем поведении. Эта методика позволяет учитывать такие параметры, как правильное выражение своего желания и просьбы, поддержание контакта с партнером, готовность к сотрудничеству, желание помочь партнеру по игре, забота о партнере, желание поделиться с ним. Результаты методики показывают, что развитие нравственных качеств у школьников экспериментальной группы намного успешнее после реализации программы «Дети Земли Олонхо», чем контрольной, за счет роста высокого уровня и отсутствия низкого (см. табл. 3).

Таблица 3

Динамика показателей уровня развития нравственных качеств школьников по методике «Сделаем вместе»

Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	В начале	В конце	В начале	В конце	В начале	В конце
Экспериментальная	7 %	54 %	84 %	46 %	9 %	-
Контрольная	13 %	17 %	74 %	74 %	13 %	9 %

Выводы. Таким образом, процесс воспитания младших школьников при максимальном использовании передовых народных традиций и особенностей этнических обычаев, а также различных форм организации воспитательного процесса в рамках программы «Дети Земли Олонхо» дал положительные результаты в развитии их нравственных качеств.

Литература:

1. Афанасьев В.Ф. Педагогические идеи в якутском народном творчестве. - Якутск: Якут.кн.изд-во, 1960. – 364 с.

2. Афанасьев В.Ф. Классики педагогики о народной педагогике // Из истоков народной педагогики якутов. - Якутск: Якут. кн. изд-во, 1992 – 53 с.
3. Волков Г.Н. Якутские этнопедагогические этюды. - Якутск: Кудук, 1998. – 55 с.
4. Зеньковский В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1996. - 156 с.
5. Калинина, Р.Р. Тренинг развития личности школьника: занятия, игры, упражнения / Р.Р. Калинина. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005, - 160 с. <https://www.twirpx.com> (отредактирован 19.01.18)
6. Каиров И.А., Богданова О.С. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. М., 1979. - 189 с.
7. Национальные игры народа Саха (2016) <https://infourok.ru>
8. Попов, Б.Н. Культура семейного воспитания народов Севера: прошлое и настоящее / Б.Н. Попов. – Якутск, 1993. – 64 с.
9. Портнягин, И.С. Этнопедагогические учение айыы / И.С. Портнягин. – Якутск. 1994. – 167 с.
10. Уткин К.Д. Педагогические основы народного праздника «Ысыах». Якутск, 1994 - 204 с.
11. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании: пед. соч.: в 6 / К.Д. Ушинский – М.: Педагогика, 1988. Т. 1. – 192 с.
12. Цыгикало А. Нравственное воспитание младших школьников как педагогическая проблема // международный студенческий вестник. - №5 (часть 4), 2015 <https://eduherald.ru>

Педагогика

УДК 378.016

старший преподаватель Столбовская Маргарита Анатольевна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППИРОВКИ СЛОВ И СЛОВСОЧЕТАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОСМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается семантическая группировка космической лексики английского языка как эффективное средство обучения данной лексике. В космической лексике английского языка выделено семантическое поле; определены лексико-семантические и тематические группы; рассмотрены синонимические ряды и антонимические пары.

Подчеркивается эффективность применения семантической группировки слов и словосочетаний при обучении космической лексике английского языка.

Обосновывается необходимость семантических группировок слов и словосочетаний в учебных целях и отмечается, что такие группировки являются удобным и эффективным способом структурирования лексического материала. На занятиях по английскому языку в технических вузах следует уделять особое внимание системной организации лексического материала для эффективного обучения иноязычной терминологической лексике.

Ключевые слова: английский язык, космическая лексика, обучение космической лексике, семантическое поле, лексико-семантические группы, тематические группы, синонимические ряды, антонимические пары.

Annotation. This article deals with semantic classification of space vocabulary of the English language as efficient means of teaching this vocabulary. In space vocabulary of the English language the author singles out the semantic field, defines lexico-semantic and thematic groups and provides the examples of synonymic sets and antonymic pairs.

The efficiency of using semantic classifications of words and word combinations in teaching space vocabulary of the English language is emphasized.

The necessity of semantic classifications of words and word combinations in the teaching purposes is determined and it is noted that such classifications are convenient and efficient means of the lexical material structuring. At English classes at Technical Institutes special attention should be paid to organization of lexical material on the system level for an efficient teaching of foreign terminology vocabulary.

Keywords: English language, space vocabulary, teaching space vocabulary, semantic field, lexico-semantic groups, thematic groups, synonymic sets, antonymic pairs.

Введение. Лексический аспект играет важную роль при изучении английского языка для специальных целей. На практических занятиях в технических вузах следует уделять особое внимание обучению терминологической лексике и расширению словарного запаса. «Весь словарный запас может быть представлен как система соприкасающихся и пересекающихся групп, выделяемых на основе различных семантических критериев» [4, с. 122].

Слово является основной единицей языковой системы. «Под системой обычно понимается упорядоченная и внутренне организованная совокупность взаимосвязанных и образующих единство объектов» [8, с. 69].

Цель статьи – показать эффективность применения семантической группировки слов и словосочетаний при обучении космической лексике английского языка.

Для достижения этой цели предполагается решить следующие задачи:

- 1) рассмотреть семантическую группировку космической лексики как эффективное средство обучения данной лексике;
- 2) в космической лексике английского языка:
 - а) выделить семантическое поле;
 - б) определить лексико-семантические и тематические группы;
 - в) рассмотреть синонимические ряды и антонимические пары;
- 3) подчеркнуть эффективность применения семантической группировки слов и словосочетаний при обучении космической лексике английского языка.

Актуальность статьи обусловлена потребностью изучения космической лексики английского языка на фоне интенсивного развития мировой космической промышленности, широкомасштабных исследований космоса и расширения международного сотрудничества в сфере космонавтики.

Новизна статьи состоит в том, что впервые подробно на материале космической лексики английского языка семантическая группировка слов и словосочетаний рассматривается как эффективное средство обучения данной лексике. Целесообразность распределения космической лексики английского языка по семантическим группам связана с возможностью применения полученной классификации на практических занятиях по английскому языку в технических вузах.

Изложение основного материала статьи. При обучении английскому языку важно формировать и совершенствовать лексические навыки, умение использовать слова и словосочетания, подходящие по смыслу и стилю для определённой ситуации общения. Успех овладения лексическими навыками зависит от способа презентации лексики. «Следует помнить, что этап ознакомления с лексическим материалом определяет прочность его усвоения» [3, с. 299]. При обучении космической лексике английского языка группировка языкового материала в семантические поля, лексико-семантические и тематические группы будет удобным и эффективным средством введения и закрепления данной лексики. Это средство может применяться на любом этапе обучения.

Рассмотрим разные семантические группировки космической лексики английского языка. Например, семантическое поле «Космос»:

a spacecraft - космический летательный аппарат; *a satellite* - спутник; *space* - космос; космическое пространство; *a rocket* - ракета [5]; *a manned orbital station* - пилотируемая орбитальная станция; *an advanced orbital solar observatory* - усовершенствованная орбитальная солнечная обсерватория [1].

Эффективно при обучении космической лексике распределение слов и словосочетаний по лексико-семантическим группам. Можно выделить следующие лексико-семантические группы:

1. «Космические аппараты»:

artificial earth satellites - искусственные спутники Земли [1]; *an automatic interplanetary station* - автоматическая межпланетная станция; *a spaceship* - космический корабль; *an orbital station* - орбитальная станция; *a planet research vehicle* - планетоход [5].

2. «Типы космических летательных аппаратов»:

an advanced interplanetary spacecraft - усовершенствованный межпланетный космический летательный аппарат; *an electrically propelled spacecraft* - космический летательный аппарат с электрической силовой установкой; *an extended mission spacecraft* - космический летательный аппарат для продолжительного полёта; *a guided space vehicle* - управляемый космический летательный аппарат; *a hydro-launched space vehicle* - космический летательный аппарат, запускаемый с поверхности воды; *a hypersonic spacecraft* - гиперзвуковой космический летательный аппарат; космический летательный аппарат с гиперзвуковой скоростью полёта; *an interorbit spacecraft* - межорбитальный космический летательный аппарат; *an interplanetary space ship* - межпланетный космический корабль; *a manned reconnaissance space vehicle* - пилотируемый разведывательный космический летательный аппарат; *a transport spacecraft* - транспортный космический корабль; *a large orbiting space station* - крупная орбитальная космическая станция [1].

3. «Типы ракет»:

an advanced missile - модифицированная ракета; улучшенная ракета; *an aerodynamic rocket* - аэродинамическая ракета; крылатая ракета; *an air-breathing missile* - ракета с воздушно-реактивным двигателем; *an air-defense missile* - зенитная ракета; *a cable-controlled missile* - ракета, управляемая по проводам; *a cargo rocket* - грузовая ракета; *a carrier rocket* - ракета-носитель; *a command-guided missile* - ракета с командной системой наведения; *an experimental missile* - экспериментальная ракета; *an exploration rocket* - исследовательская ракета; *a flight-ready missile* - ракета, готовая к пуску; *a land-launched missile* - ракета, запускаемая с Земли; *a jam-proof guided missile* - помехоустойчивая управляемая ракета [1].

4. «Типы спутников»:

an advanced reconnaissance satellite - перспективный разведывательный спутник; усовершенствованный разведывательный спутник; *a constant velocity satellite* - спутник с постоянной скоростью движения; *a navigation satellite* - навигационный спутник; *a fixed-orbit reconnaissance satellite* - разведывательный спутник, движущийся по постоянной орбите; *a refueling satellite* - спутник-заправщик; спутник-танкер; *a map-making satellite* - картографический спутник; *a special spy satellite* - специальный разведывательный спутник; специальный спутник-шпион; *a weather reconnaissance satellite* - метеорологический спутник [1].

5. «Двигатели»:

a cruising rocket engine - маршевый ракетный двигатель; *a double-nozzled rocket engine* - двухопловый ракетный двигатель; *a dual-chamber rocket engine* - двухкамерный ракетный двигатель; *an electric rocket engine* - электрический ракетный двигатель; *a launching rocket engine* - стартовый ракетный двигатель; *a liquid-fuel rocket motor* - жидкостный ракетный двигатель [1].

Лексико-семантические группы являются удобной формой группировки лексики в учебных целях и являются эффективным способом систематизации лексического материала. Целесообразно давать задание студентам на самостоятельное структурирование лексико-семантических групп. Сопоставление индивидуальных лексико-семантических групп предполагает соревнование, элементы лексической игры и обмен информацией. На занятиях следует применять широкий спектр различных методов и средств обучения космической лексике для активизации учебной и познавательной деятельности студентов, для их мотивации к профессионально ориентированному изучению английского языка.

Эффективным методом обучения космической лексике также будет распределение слов и словосочетаний по тематическим группам. Тематические группы являются полезным дидактическим материалом при обучении космической лексике английского языка и способствуют эффективному усвоению данной лексики.

Рассмотрим следующие тематические группы:

1. «Приборы и оборудование»:

an active docking mechanism - активный стыковочный механизм; *an adjustable-thrust rocket power plant* - ракетная силовая установка с регулируемыми тяговыми характеристиками; *a laser satellite tracking installation* - лазерная установка для слежения за спутниками; *a dual-engine rocket power plant* - двухдвигательная ракетная силовая установка; *missile fueling equipment* - оборудование для заправки ракеты топливом; топливозаправочное оборудование; *a missile-tracking instrument* - прибор для слежения за полётом

ракеты; *an astronomical telescope* - астрономический телескоп; *a rocket-attitude indicator* - указатель положения ракеты [1].

2. «Системы»:

an accelerating system - система ускорения; *an active attitude control system* - активная система управления положением в пространстве; *an active booster guidance system* - активная система наведения ракетного стартового двигателя; активная система наведения ракетного ускорителя; *an advanced astronautical system* - усовершенствованная система астронавигации; *an advanced manned launch system* - усовершенствованная пилотируемая стартовая система; *an aeronautical communication navigation and surveillance system* - аэронавигационная система связи, навигации и наблюдения; *an aerospace automatic landing system* - воздушно-космическая система автоматической посадки; *an all-weather satellite navigation system* - всепогодная навигационная система с использованием спутников; *an automated space system* - автоматизированная космическая система; *a communication satellite system* - система связи с использованием спутников; *compatible docking systems* - совместимые системы стыковки; *a dedicated satellite communications system* - специализированная система спутниковой связи; *a fuel element handling system* - система управления топливными элементами; *a fuel-delivery system* - топливоподающая система; *an integrated spacecraft avionics system* - единая радиоэлектронная система космического летательного аппарата; объединённая радиоэлектронная система космического летательного аппарата; *an intercontinental aerospacecraft range unlimited system* - межконтинентальная воздушно-космическая система с неограниченной дальностью полёта; *a rendezvous and docking system* - система сближения и стыковки [1].

3. «Характеристики»:

a first cosmic velocity - первая космическая скорость; *a mean orbital velocity* - средняя орбитальная скорость; *a spin velocity* - скорость вращения; *a stability parameter* - характеристика устойчивости; *launching height* - высота пуска; *re-entry characteristics* - характеристики входа в плотные слои атмосферы [1].

4. «Процессы»:

astronomical space platform observation - астрономическое наблюдение с космической платформы; *atmosphere-entry control* - управление космическим летательным аппаратом при входе в плотные слои атмосферы; *clean launch* - правильно выполненный пуск; удачный пуск; *a crew-training space mission* - тренировочный космический полёт для подготовки членов экипажа; *a human space flight* - полёт человека в космос; *missile assembling* - сборка ракеты; *rocket launching* - пуск ракеты; *spacecraft piloting* - пилотирование космического летательного аппарата [1].

5. «Программы»:

cooperative space program - совместная космическая программа; *european satellite navigation programme* - Европейская программа спутниковой навигации; *national space science and technology programme* - Национальная программа по космической науке и технике [1].

6. «Организации»:

ad hoc committee on the peaceful uses of outer space - Специальный комитет по использованию космического пространства в мирных целях; *european space research organization* - Европейская организация космических исследований; *american institute of aeronautics and astronautics* - Американский институт аэронавтики и астронавтики; *national centre for control and testing of outer space means* - Национальный центр контроля и испытаний космических средств; *national aerospace research and development commission* - Национальная комиссия по аэрокосмическим исследованиям и разработкам [1].

Небольшие группы слов, такие как синонимы и антонимы, также полезно изучать для эффективного обучения космической лексике. Синонимы - «слова, различные по звучанию, относящиеся к одной части речи, имеющие одно или несколько сходных значений, которые, выражая одно понятие, могут отличаться дополнительными оттенками значения (выражающими различные дополнительные признаки понятия, или сопутствующие представления, или разную степень признака), эмоциональной или стилистической окраской, употреблением и сочетаемостью с другими словами в свободных и устойчивых словосочетаниях» [2, с. 296].

«Совокупность слов, связанных между собой синонимическими отношениями, т.е. являющихся синонимами по отношению друг к другу, называется синонимическим рядом» [6, с. 295]. Приведём примеры синонимических рядов:

а) *космоплан* - *an astroplane*; *a space glider*; *a spaceplane*;

б) *космический летательный аппарат* - *a spaceship*; *a spacecraft*; *an astronautical craft*; *a space vehicle*; *a space-borne vehicle*; *a space-flight unit* [5].

«Антонимы - это слова разные по звучанию и противоположные по значению» [2, с. 306]. Рассмотрим примеры антонимов:

а) *manned* - пилотируемый; *unmanned* - непилотируемый;

б) *launching* - запуск; *landing* - приземление [5].

В процессе изучения синонимов и антонимов у студентов формируются навыки выявления сходства и различия в семантике слов, развивается умение стилистической дифференциации лексических единиц. «Знание синонимов и антонимов будет способствовать точному выбору слов, подходящих по смыслу и стилю для определённой ситуации, что является важным при переводе текста и при общении» [7, с. 359].

Применение семантической группировки слов и словосочетаний является эффективным при обучении космической лексике английского языка. Объединение лексических единиц в семантические группы расширяет словарный запас и способствует совершенствованию лексических навыков.

Выводы. В статье впервые семантическая группировка космической лексики английского языка представлена как эффективное средство обучения данной лексике. В космической лексике английского языка выделено семантическое поле «Космос»; рассмотрены лексико-семантические группы: 1. «Космические аппараты»; 2. «Типы космических летательных аппаратов»; 3. «Типы ракет»; 4. «Типы спутников»; 5. «Двигатели»; определены тематические группы: 1. «Приборы и оборудование»; 2. «Системы»; 3. «Характеристики»; 4. «Процессы»; 5. «Программы»; 6. «Организации». Рассмотрены также синонимические ряды и антонимические пары.

Важность таких семантических группировок обусловлена стремлением моделировать учебный процесс на основе системного подхода к изучению космической лексики английского языка. Результаты работы

можно применять на курсах по переводоведению и лексикологии, на практических занятиях по английскому языку в технических вузах.

Целесообразно использовать системный подход к изучению лексического материала на занятиях по английскому языку. Структурирование языковых средств повышает эффективность процесса обучения лексике, так как структурированная лексика быстрее и легче запоминается. Изучая космическую лексику, объединённую в семантические поля, тематические и лексико-семантические группы, студенты смогут значительно увеличить словарный запас по теме «Космос». Эффективное усвоение космической лексики английского языка будет способствовать формированию профессиональной иноязычной компетенции и будет мотивировать студентов к профессионально ориентированному изучению английского языка.

Литература:

1. Англо-русский словарь по космонавтике «Вокабула» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/англо-русский-словарь-по-космонавтике/> (дата обращения: 25.06.2019)
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. - М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. - 376 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.
4. Иванова Е.В. Лексикология и фразеология современного английского языка (Lexicology and Phraseology of Modern English): учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. - СПб. – М.: Филологический факультет СПбГУ; Академия, 2011. - 352 с.
5. Мультитран: англо-русский и русско-английский словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitrans.ru/> (дата обращения: 25.06.2019)
6. Немченко В.Н. Введение в языкознание: учебник для вузов. - М.: Дрофа, 2008. - 703 с.
7. Столбовская М.А. Семантические группы слов и словосочетаний (на примере авиационного английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2018. - № 10 (88). Ч. 2. - С. 356-360.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Филоматис, 2006. - 408 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Таланова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Нижний Новгород)

НЕОБХОДИМОСТЬ ОСВЕЩЕНИЯ ПОСЛЕДНИХ ДОСТИЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В работе изучаются вопросы, связанные с особенностями изложения материала по курсам математики, анализа, дифференциальных уравнений студентам инженерных и экономических направлений бакалавриата. Дискутируется потребность ознакомления студентов прикладных направлений подготовки с новыми достижениями современной «чистой» математики. По мнению автора, необходимо активно освещать их на занятиях с прикладниками. Это даст возможность обеспечить преемственность от математических курсов к специальным, привить потребность следить за развитием науки и широко применять её к решению практических задач, возникающих в соответствующей отрасли.

Ключевые слова: математика, математический анализ, дифференциальные уравнения.

Annotation. The paper deals with the questions connected with the features of presentation of material on the courses of calculus, analysis, differential equations for students of engineering and economics directions of the bachelor's degree. Author discusses the need to acquaint students with the new achievements of modern mathematics. According to the author, it should be actively explained in the work with students of applied specialties. It gives an opportunity to ensure continuity from mathematical courses to special ones, to suggest the need to follow the development of science and apply it to solving practical problems, which arising in the relevant industry.

Keywords: mathematics, mathematical analysis, differential equations.

Введение. Процессы реформирования высшего образования в Российской Федерации и новый ФГОС предполагают, что преподавание высшей математики студентам инженерных и экономических направлений подготовки имеет следующие глобальные цели:

- развитие абстрактного мышления;
- формирование научного мировоззрения у обучающихся;
- развитие логического и алгоритмического мышления;
- формирование навыков, необходимых при практическом применении математических моделей и методов для анализа и моделирования сложных систем, процессов, явлений, для поиска оптимальных решений и выбора наилучших способов их реализации.

Для их достижения необходимо не только обучение основам аппарата высшей математики, но и знакомство с новейшими разработками, которые используют как классические, так и новые математические результаты, а также с последними разработками «чистой» математики, применить которую к решению возможных технических или экономических задач ученым только предстоит.

Целью статьи является обсуждение принципов изложения материала по дисциплине «Математика», и отдельных её разделов, преподаваемой студентам технических и экономических направлений бакалавриата и целесообразность освещения студентам прикладных специальностей современных достижений математики.

Изложение основного материала статьи. Известно, что движущими силами развития педагогического процесса в высших учебных заведениях являются как присущие ему противоречия, так и мотивация, и целевые установки участников. Одним из наиболее значимых является противоречие между действиями преподавателя в процессе изложения материала и возможностями студентов. Здесь главную роль играют

постановка учебных программ, преподавание, способы организации учебной деятельности студентов, её контроль, постановка проблемных вопросов со стороны педагога и уровень знаний, умений, навыков, степень умственного и физического развития, приемы учебной деятельности, мотивы, психическое состояние и многие другие факторы со стороны обучаемых.

Не менее важным представляется противоречие между требованиями современного производства и степенью моделирования профессиональной деятельности на занятиях.

Примечательно противоречие между большей самостоятельностью преподавателей высших учебных заведений по сравнению со школой в отборе информации и значительной самостоятельностью студентов в усвоении этой информации.

Большая группа противоречий связана с адаптацией вчерашних школьников к новой системе обучения, новому коллективу, новым обязанностям, режиму труда.

Мотивационные и целевые установки участников педагогического процесса испытывают влияние новой современной идеологии. Это обсуждается в работах [1], [2]. Данная идеология развивается в направлении формирования самосознания человека, который сам отвечает за свою жизнь и карьеру. Отсюда следуют побуждения раскрывать свой творческий потенциал, достигать успехов в научно-исследовательской деятельности, становиться компетентным специалистом.

В свете этих противоречий и установок преподавание и восприятие математики и различных её разделов является одним из проблематичных и трудоемких. Процесс обучения студентов-прикладников, как правило, выстроен таким образом, что на первом и втором курсах изучаются теоретические основы, а на последующих курсах даются знания по прикладным предметам в предположении, что теория в достаточной степени усвоена. Причем, в последние пять лет появилась тенденция к сокращению аудиторных часов на обучение теоретическим основам, в частности на обучение математике и её отдельным направлениям. К тому же, ситуация в настоящее время такова, что на технических и естественнонаучных направлениях желающих учиться немного, и качество их остаточных знаний по математике часто оставляет желать лучшего. Все эти факторы лишь усугубляют и без того непростой процесс обучения математике в вузе. В свете этих проблем качественно подготовить для производства хорошего специалиста, имеющего солидную теоретическую базу, представляется задачей довольно трудной.

В качестве очередной попытки выхода из создавшегося положения, по опыту автора, преподавателю в процессе работы обязательно нужно уделять время знакомству студентов с новыми достижениями и современным состоянием математики. Будущий специалист-прикладник должен представлять, что в своей профессии он пользуется инструментарием активно развивающейся науки. Тогда он сможет развивать плодотворнее свою прикладную часть. В идеале ему в высшем учебном заведении нужно привить мысль, что необходимо следить за развитием науки и знакомиться с новыми результатами. Тогда при возникновении новой прикладной задачи, которую невозможно решить с помощью привычного базового инструментария, специалист, владеющий информацией о современном состоянии теории по нужному ему разделу математики, сможет, как минимум, быстро найти подходящий инструмент для разрешения своей проблемы, и, как максимум, вывести прикладную отрасль на новый уровень.

Постоянное ознакомление с новыми достижениями в математике, с точки зрения автора статьи, даст следующие положительные моменты.

1. Формирование интереса к математике, как современной активно развивающейся науке. Известно, что на прикладные технические и экономические специальности в большинстве своем поступают абитуриенты, окончившие обычную среднюю школу. По данным НГСХА и Нижегородского государственного университета, за последние десять лет они составляют от 63 до 89 процентов абитуриентов (о соответствующих социологических исследованиях см., например в [3]). Количество часов на преподавание и изменившаяся школьная программа по математике явно не улучшили качество знаний выпускников по данному предмету. Главной задачей преподавателей большинства средних учебных заведений стала подготовка учеников к сдаче ЕГЭ. Как правило, эта задача решается с помощью освоения большого объёма заданий по всевозможным темам, присутствующим в ЕГЭ, и нет времени на знакомство с математикой как развивающейся современной наукой. В итоге большинство вчерашних школьников считает, что математика – наука застывшая, и совершенно оторвана от жизни. Глобальная задача преподавателя вуза – показать математику, как интересный способ логического познания мира.

2. Формирование интереса к математике, как базовому инструменту прикладника. Опыт автора показывает - новоиспеченным студентам трудно привыкнуть к мысли, что теоретические основы, которые дают на первом и втором курсе, действительно потребуются в прикладных науках на старших курсах. Как следствие, конечной целью обучаемого часто становится всего лишь удовлетворительная оценка на экзаменах по математическим предметам, за которой кроется быстрая потеря и без того слабых знаний. Знакомство первого курса с новыми разработками чистой математики, примененными в прикладной отрасли, будет стимулировать осознанное развитие и укрепление базовых знаний по соответствующим разделам, чтобы вырастить хорошего в будущем специалиста прикладной отрасли. Такой специалист быстро освоит специфику производства и будет развивать его.

3. Развитие логического и алгоритмического мышления. Оно необходимо студентам и с техническим, и с гуманитарным типом мышления. Из социологических исследований (см. [3]), известно, что на экономические специальности Нижегородского государственного университета имени Н.И.Лобачевского часто поступают люди именно с гуманитарным мышлением. Например, абитуриенты 2014-2016 года при общем балле ЕГЭ около 240 имели по математике довольно средние результаты. Выше 68 баллов заработали всего 30 процентов студентов. А более 80 баллов не набрал никто.

Если на занятиях преподаватель периодически освещает последние достижения в том или ином разделе математики и возможности их использования в изучаемой прикладной отрасли, то у студентов при изучении даже скромного курса математики появится новое видение предмета, возникнет интерес к изучению математической базы для дальнейшего её приложения к практической деятельности. При этом не нужен подробный доклад о новом достижении. На это нет ни времени у преподавателя, ни должной подготовки у студентов. Нужны небольшие, но частые знакомства с вновь или недавно доказанными фактами, которые могут представлять сообщения, по возможности проиллюстрированные презентациями. Конечно, на бытовом уровне большую математику студенту-прикладнику не удастся показать. Она работает в крупном бизнесе, в космосе, в обороне государства, там, где нужна работа с огромным объемом данных и далеко идущими

выводами. Это сможет оценить только опытный специалист. А чтобы студент стал им, ему нужно при обучении хотя бы прикасаться к осмыслению новых разработок чистой математики. И это вполне реально. К примеру, будущих инженеров в рамках занятий по дифференциальным уравнениям можно ознакомить с элементами работы «Сценарий пересоединения в короне Солнца с простой дискретизацией», написанной математиками НИУ ВШЭ и ННГУ им. Н.И.Лобачевского в 2017 году (см. [4]). Преподаватель может проиллюстрировать её фото или видео материалами и пояснить, что называют короной Солнца, какие процессы там происходят и как они влияют на Землю, а также отметить, что они исследуются и описываются методами теории динамических систем. Подобные сообщения могут показать студентам, что математика развивается и работает с жизненно важными объектами. Её развитие происходит в настоящее время. А основы математического аппарата: математический анализ, линейную алгебру, дифференциальные уравнения, посредством которого эти объекты изучаются, студент осваивает в данный момент. Приятным моментом для студента будет также небольшой отдых от строго изложения курса.

Положительную роль сыграет и своевременное знакомство с математическими задачами, которые были сформулированы ранее, и недавно были решены. Вот один из примеров. «Невозможно разложить куб на два куба, биквадрат на два биквадрата и вообще никакую степень, большую квадрата, на две степени с тем же показателем. Я нашел этому поистине чудесное доказательство, но поля книги слишком узки для него». Эту запись сделал Пьер Ферма на полях «Арифметики» Диофанта в 1637 году. Английский математик сэр Эндрю Джон Уайлс с коллегами доказал её только в 1994 году (см. об этом, например в [5]). Условие великой теоремы Ферма формулируется на школьном арифметическом уровне и будет понятно студентам-нематематикам. А вот уровень, на котором нужно говорить о её доказательстве, зависит от конкретной аудитории.

При всех рассуждениях о пользе освещения студентам-прикладникам современного состояния математики нельзя забывать, что подобная информация должна быть дозирована. Из опыта автора, не только изложение новых разработок, но и преподавание некоторых разделов базового материала стоит давать на интуитивном уровне и демонстрировать связь абстрактной науки и науки прикладной. О таком подходе пишет Л.Д. Кудрявцев в [6], а также обсуждают Е.В. Круглов, С.С. Круглова, Д.А. Бурлакова в [7], [8]. Так, например, для экономистов понятие производной должно быть проиллюстрировано понятием эластичности одной переменной по другой. Её считают все экономисты. Полезно для обоснования математического анализа показать, как это делается его средствами. Будущему инженеру определение интеграла Римана нельзя объяснять без геометрической интерпретации – поиска площади криволинейной трапеции – произвольного разбиения отрезка, на котором задана функция, построения ступенчатой фигуры и т.д. Приступая к теме линейных обыкновенных дифференциальных уравнений, инженерам практически необходимо наглядно изложить начала теории колебаний без сопротивления, при его наличии и при наличии вынуждающей силы, на примере грузика на пружине. А студентам экономических направлений при изучении дифференциальных уравнений будет естественным изложить модель, иллюстрирующую эффективность рекламы и модели Самуэльсона-Хикса циклов деловой активности (о них и их математическом моделировании можно прочитать в работах [9]–[12]). Подобные экскурсии показывают как необходимость математического инструментария для моделирования реальных процессов, так и универсальность их применения.

На изложение прикладных вопросов и достижений современной науки можно найти время, не перегружая соответствующий теоретический курс разделами, которые не понадобятся затем в дальнейшем обучении. Примеры таких разделов и опыт изложения приложений содержится, например, в источнике [13]. В результате курс теоретической дисциплины должен стать интереснее и усваиваться эффективнее.

Выводы. При формировании курса лекций и семинарских занятий студентам прикладных направлений подготовки стоит обратить внимание на необходимость периодического освещения современных достижений «чистой математики» и пополнение классического курса наглядным иллюстративным материалом. Преподаватель тем самым внесет свой вклад в формирование специалиста, способного решать стандартные задачи производства и, в идеале, находить ключ к решению новых практических проблем с помощью уже имеющейся теоретической базы. Классический математический курс следует постоянно обновлять доступной студентам информацией о новых разработках. Несмотря на то, что теоретические результаты часто производят отсроченный практический эффект: с момента открытия до необходимости применения проходит иногда много времени, необходимо иметь понятие о современном состоянии математики, чтобы вовремя и успешно использовать накопленный опыт. А для этого нужно фундаментальное образование.

Литература:

1. Амелькин В.В. Дифференциальные уравнения в приложениях. М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1987. 160 с.
2. Круглов Е.В. О некоторых моделях циклов деловой активности // Экономический анализ: теория и практика. 2011. №8 (215). С. 44–50.
3. Круглов Е.В., Круглова С.С. Об организации учебной работы студентов на лекциях и практических занятиях по математике // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. №2(1). С. 68–71.
4. Круглов Е.В., Круглова С.С., Бурлакова Д.А. Особенности преподавания математического анализа для студентов экономических направлений бакалавриата // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16186> (дата обращения: 04.07.2019).
5. Круглов Е.В., Мамаева Н.А., Таланова Е.А. Особенности преподавания математического анализа студентам нематематических направлений бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 10. С. 242–247.
6. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и её преподавание. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1985. 176 с.
7. Кузнецов Ю.А. Математическое моделирование экономических циклов: факты, концепции, результаты // Экономический анализ: теория и практика. 2011. №17 (224). С. 50–61.
8. Кузнецов Ю.А. Математическое моделирование экономических циклов: факты, концепции, результаты // Экономический анализ: теория и практика. 2011. №18 (225). С. 42–57.
9. Кузнецов Ю.А., Круглов Е.В. О динамике мотивации и качестве образования абитуриентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №5 (1). С. 11–16.

10. Починка О.В., Долгоносова А.Ю., Круглов Е.В. Сценарий пересоединения в короне Солнца с простой дискретизацией // Нелинейная динамика. 2017. Т. 13. №4. С. 573-578.
11. Сингх С. Великая теорема Ферма. М.: МЦНМО, 2000. 288 с.
12. Семенова Е.М., Ворошилина Н.Н. Психологическое сопровождение личности студента в образовательной среде вуза // Психология, социология и педагогика. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/06/5083> (дата обращения: 07.02.2019).
13. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / СПб.: Питер, 2004. 316 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Татаринцева Екатерина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста. В работе определена сущность, структурные компоненты и уровни готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста.

Ключевые слова: стандартизация образования, дошкольное образование, ранний возраст, готовность воспитателя к профессиональной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the currently relevant problem of the formation of readiness of future carers to develop the speech of young children. The work defines the essence, structural components and levels of readiness of future educators to develop the speech of young children.

Keywords: standardization of education, preschool education, early age, the readiness of the teacher for professional activities.

Введение. Ранний возраст – это период активного становления фонетической, лексической, грамматической сторон речи и усвоения детьми родного языка. Исследователи (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, Л.Т. Журба, А.Н. Леонтьев, Г.М. Лямина, К.Л. Печора, М.И. Попова, О.Г. Приходько, С.Н. Теплюк, Н.М. Щелованов и др.) утверждают, что темпы речевого развития ребенка раннего возраста настолько интенсивны, что возникающие нарушения речи или их недоразвитие оказывает негативное влияние на все стороны психического развития в целом.

В современной социокультурной ситуации особое внимание государства обращено на формирование готовности педагогов всех уровней образования к профессиональной деятельности в условиях стандартизации. Это актуализирует вопросы подготовки будущего бакалавра дошкольного образования, который должен владеть современными методиками и технологиями воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом требований ФГОС ДО (2013) [4].

В современных дошкольных образовательных организациях востребованы воспитатели новой формации, способные ставить и решать новые задачи профессиональной деятельности в условиях стандартизации дошкольного образования.

Успешное осуществление воспитателями дошкольных образовательных организаций работы по развитию речи детей раннего возраста обусловлено уровнем их профессиональной готовности.

Изложение основного материала статьи. К исследованию различных аспектов проблемы готовности к профессиональной деятельности в своих работах обращались К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе и др.

Несмотря на различные подходы к пониманию категории «готовность», в большинстве исследований она выступает как предпосылка любой успешной деятельности человека. Проблема готовности к деятельности является одной из значимых в современной науке. К настоящему времени накоплен теоретический и экспериментальный материал о готовности человека к разным видам деятельности. Сформулировано понятие готовности к труду, определено ее содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость готовности (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, А.И. Кочетов, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.).

Следует отметить, что существуют различные трактовки понятия готовности к труду. Исследователь К.К. Платонов считает, что готовность к труду – это результат трудового воспитания, профессионального обучения, психологической подготовки и психологической мобилизации [3].

Ученые определяют готовность как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, настраивающую организм, личность на будущую деятельность (С.И.Зайцева), как регулятор деятельности (Ю.В. Янотовская), как синтез свойств личности (В.В. Крутецкий), целенаправленное выражение личности, включающее её убеждения, взгляды, отношения, мотивы, интеллектуальные и волевые качества, знания, умения, навыки, настроенность на определенное поведение (Л.Г. Квиткеева).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что феномен «готовности к педагогической деятельности» рассматривается с разных позиций, отражая и психологические, и педагогические стороны и представляется как многоаспектное явление.

В аспекте нашего исследования следует выделить наиболее близкую нам формулировку понятия профессиональной готовности к педагогической деятельности, данную в фундаментальном исследовании К.М. Дурай-Новаковой [1], в котором акцентируется способность педагога в нужный момент активизировать все свои потенциальные возможности и, опираясь на накопленные знания, опыт, умения, принимать самостоятельные решения сообразно сложившейся ситуации и в соответствии с конечными целями деятельности.

Опираясь на позиции интегрированного подхода, мы понимаем готовность будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста как сложное профессионально значимое качество личности, которое

определяет успешность решения профессионально-педагогических задач речевого развития детей раннего возраста в условиях стандартизации дошкольного образования.

Исходя из существующих представлений о готовности к различным аспектам профессиональной деятельности, нами определена структура готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста, в которую включены компоненты: мотивационно-ценностный, теоретический, практический, оценочный, креативный, аффективный.

Основное содержание выделенных нами компонентов сводится к следующему:

1. Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие положительной установки, интересов, потребностей, в совокупности обеспечивающих устойчивую мотивацию будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста. Его аксиологический аспект связан с проблемами ценностного осмысления речевого развития личности и значимости образования в этом процессе. Он состоит из двух составляющих:

а) мотивационного, характеризующегося такими показателями-признаками, как интерес к речевому развитию детей, потребность в изучении и повышении знаний в области развития речи, мотивы профессиональной деятельности, направленной на речевое развитие детей раннего возраста и др.

Обобщённым критерием его выраженности является сформированность мотивов и потребностей в реализации знаний об особенностях развития речи детей раннего возраста в педагогической деятельности.

б) ценностного (аксиологического), основным показателем которого является признание значимости речевого развития детей раннего возраста.

Критерием сформированности готовности является осознание значимости речевого развития детей раннего возраста как ценности.

2. Теоретический (профессиональный, когнитивный) компонент помогает систематизировать информацию на единой концептуальной основе, в единой логике. Он предусматривает овладение не только определенным уровнем знаний, но и становление педагогического кругозора воспитателя, а также возможность постоянного пополнения и обновления знаний. Основными показателями этого компонента готовности выступают знания в сфере лингвистики и теории и технологии развития речи детей: теоретические, методологические, методические, технологические; основ развития речи детей раннего возраста и ее особенностей, а также проявление познавательной активности в сфере речевого развития детей раннего возраста.

В качестве критериев сформированности теоретического компонента были определены: эрудиция и осведомленность в сфере речевого развития детей раннего возраста; система знаний о развитии речи детей раннего возраста в условиях предметно-пространственной развивающей среды дошкольной образовательной организации.

3. Практический (процессуально-деятельностный) компонент обеспечивает непосредственное решение теоретических и практических профессионально-педагогических задач, проектирование новых целей обучения, принципов, педагогических технологий. Умения использовать современные педагогические технологии, средства, методы, приемы позволяющие выстроить инновационные концепции речевого развития детей раннего возраста, учитывающие потребности его личности. Он состоит из процессуальной и операциональной составляющих:

а) процессуальная (профессионально составляющая педагогической деятельности) включает в себя следующие показатели: умения вести познавательный диалог с детьми; умения организовывать взаимодействие; умения устанавливать образовательные отношения, ориентированные на развитие речи детей раннего возраста.

Критериями её сформированности являются: организация педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста, педагогическая деятельность стимулирующая речевую активность детей раннего возраста в предметно-пространственной развивающей среде дошкольной образовательной организации.

б) операциональная (технологическая составляющая) характеризуется следующими умениями: организаторскими, коммуникативными, перцептивными, прогностическими, проективными и др.

Критерий сформированности этой составляющей - умения подбирать адекватные методические средства, обеспечивающие развитие речи детей раннего возраста.

4. Оценочный компонент выполняет рефлексивно-регулятивную функцию. Он определяется общекультурной компетентностью будущих воспитателей в области развития речи детей раннего возраста, предполагает определение конкретных направлений самосовершенствования личности, актуализацию внутренних сил ее саморазвития и дает возможность диагностировать собственные качества и свойства и на основе составления автопортрета корректировать и выстраивать образ высококультурного человека.

Оценочный компонент включает в себя три составляющих: диагностическую, рефлексивную, корректирующую.

Диагностическую составляющую характеризуют следующие признаки: оценка, самооценка и самоанализ педагогической деятельности, ориентированной развитие речи детей раннего возраста.

Рефлексивная составляющая выражается в осознании сущности речевого развития детей раннего возраста.

Корректирующая составляющая выражается в овладении способами коррекции педагогического взаимодействия, направленного на развитие речи детей раннего возраста.

Критериями её являются коррекция уровня развития собственной речи; осознание значимости речевой компетентности в развитии, воспитании и обучении детей раннего возраста.

5. Творческий (креативный) компонент содержит следующие признаки: наличие элементов творческого мышления, творческая фантазия, профессиональное творчество.

Критерием является опыт творческой деятельности по реализации задач развития речи детей раннего возраста.

6. Аффективный компонент включает эмоционально-чувственную составляющую, показателями которой являются проявление положительных эмоций в процессе развития речи детей раннего возраста; эмпатийные (желание стремление изменить собственную точку зрения).

Критерием сформированности компонента выступает опыт эмоционального и эмпатийного отношения к детям раннего возраста в процессе развития речи.

На основе определенных критериев и компонентов готовности можно выделить следующие уровни готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста.

Высокий уровень готовности к развитию речи детей раннего возраста представляет собой оптимальную модель готовности. Будущий воспитатель дошкольного образования, имеющий высокий уровень готовности, понимает общечеловеческую ценность периода раннего детства, мотивы и потребности в решении профессионально-педагогических задач в области развития речи детей раннего возраста ярко выражены. Педагог освоил теоретические, методологические, методические знания в сфере педагогики раннего возраста, может использовать их в практической деятельности с детьми раннего возраста, осознает значимость речевого развития детей, владеет способами диагностики и коррекции педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста, имеет потенциал профессионального творчества.

Средний уровень готовности к развитию речи детей раннего возраста характеризуется неравномерным развитием структурных компонентов готовности. Будущий воспитатель, имеющий данный уровень готовности, проявляет познавательную активность в решении профессионально-педагогических задач в области развития речи детей раннего возраста, имеет теоретические, методологические, методические знания в сфере педагогики раннего возраста, но затрудняется использовать их в практической деятельности, осознает значимость речевого развития детей, но не владеет способами диагностики и коррекции педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста, потенциал профессионального творчества отсутствует.

Низкий уровень готовности к развитию речи детей раннего возраста определяется как недостаточный запас знаний, умений, навыков в сфере педагогики раннего возраста; педагогическое взаимодействие с детьми затруднено; отсутствует творческий подход к реализации задач развития речи у детей раннего возраста.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего воспитателя к развитию речи детей раннего возраста - это интегративное образование, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены, и отсутствие одного из них ведет к возникновению диспропорции в структуре готовности педагога.

Наличие сформированной профессиональной готовности будущего воспитателя к развитию речи детей раннего возраста выступает фундаментальным условием успешной ее реализации и характеризуется: позитивным развитием процесса профессиональной подготовки обучающихся педагогических вузов; наличием условий модификации профессиональных действий для успешного разрешения сложных педагогических ситуаций, трудностей; конкретизацией процесса самовыражения, самореализации обучающегося; персонификацией профессиональной готовности; профессиональной идентификацией и самоопределением в профессии; упорядочением и гармонизацией в процессе труда всех компонентов профессионально-педагогической деятельности.

Важнейшей сущностной характеристикой профессиональной готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста является становление и формирование профессиональной направленности. Практическая подготовка будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста является приоритетной. Чтобы знания приобрели деятельностный характер, требуется специальная организация педагогического процесса в педагогическом вузе, направленного на трансформацию теоретических, методологических, методических, технологических знаний в сфере педагогики раннего возраста в конкретную практическую деятельность с детьми. Для того чтобы сформировать те или иные умения у обучающихся, его нужно включить в специально организованную деятельность, чтобы она одновременно и требовала, и развивала умения, необходимые будущему воспитателю к развитию речи детей раннего возраста.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, формирование готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста с учетом специфики этой сферы профессионального становления специалистов нами предлагается следующее: разработка и научное обоснование концептуальной модели подготовки обучающихся педагогического вуза к эффективной работе по речевому развитию детей раннего возраста; включение в подготовку будущих воспитателей содержательных компонентов, усиливающих языковую составляющую; технологическое обеспечение формирования готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста, обоснование организационно-педагогических условий; разработка оценочных методик, позволяющих устанавливать уровень данного вида готовности.

Предпринятое в дальнейшем исследование позволит определить траекторию формирования готовности будущих воспитателей к развитию речи детей раннего возраста.

Литература:

1. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...докт. пед. наук. – М., 1983. – 36 с.
2. Леонтьев А.Н. Психическое исследование речи // Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – Т.1.
3. Платонов К.К. Структура развития личности. - М.: Наука, 1986. - 255 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

УДК: 378.147

кандидат экономических наук, доцент Тихонов Юрий Алексеевич

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Снадченко Светлана Валерьевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Хазова Алена Александровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматривается вопрос адаптации обучающихся вуза на начальном этапе обучения в условиях информатизации образования. Обоснована необходимость активного внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс высшей школы. Разработана модель формирования адаптации обучающихся вуза на начальном этапе обучения в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: адаптация, вуз, информатизация образования, модель, критерии.

Annotation. The question of adaptation of students at the initial stage of training in the conditions of Informatization of education is considered. The necessity of active implementation of information and communication technologies in the educational process of higher education is substantiated. The model of formation of adaptation of students at the initial stage of training in the conditions of Informatization of education is developed.

Keywords: adaptation, University, Informatization of education, model, criteria.

Введение. В настоящее время в условиях повсеместной информатизации общества основной задачей высших учебных заведений, которая вытекает из Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» является развитие личности специалиста, который должен владеть общекультурными и профессиональными знаниями и умениями, повышать свою квалификацию непрерывно в течение всей своей профессиональной деятельности и эффективно применять информационные и коммуникационные технологии в решении профессиональных и социальных проблем.

Необходимость навыков владения информационными технологиями и компьютерной техникой вытекает из государственных образовательных стандартов третьего поколения по каждому направлению и специальности в виде совокупности общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен владеть тот или иной специалист.

В связи с этим работа преподавателя усложняется, так как именно от преподавателя зависит развитие у обучающихся на начальном этапе обучения в вузе соответствующего уровня адаптации в условиях необходимости владения информационными и коммуникационными технологиями по выбранной абитуриентом специальности.

На наш взгляд существует определенное несоответствие между необходимостью в выпускниках вузов, которые профессионально адаптированы и владеют общекультурными и профессиональными знаниями и умениями в области информационных технологий и слабо проработанным в практическом аспекте вопросе развития у обучающихся первого и второго курсов вуза адаптации к обучению на начальной ступеньке развития их адаптации к выбранной профессии. На основе вышесказанного необходимо выделить перечень условий дидактического и организационно-педагогического характера, которые обеспечивают процесс адаптации обучающихся начальных курсов в вузе к обучению в условиях информатизации образования.

Изложение основного материала статьи. Специалист, заканчивающий вуз должен уметь приспосабливаться к быстро изменяющимся условиям в профессиональной и социокультурной среде. Он должен уметь применять информационные технологии и инновационные методы в своей профессиональной работе, чтобы быть востребованным в условиях все расширяющейся информатизации общества.

Изучением такой сложной проблемы, как адаптация индивида к изменяющимся условиям внешнего окружения занимаются ученые представляющие самые разные науки. В нашем исследовании мы опирались на работы, в которых изучались организационно-педагогические и дидактические условия для эффективной адаптации обучающихся к обучению в высшем учебном заведении и в профессиональной сфере [3, 7].

В первую очередь нужно определиться с самим понятием «адаптация». Наиболее полное, по нашему мнению, представление данной дефиниции дает Воложин А.И. Под адаптацией Воложин А.И. понимает одну из составных частей корректирующих воздействий системы на изменяющиеся условия во внешней среде, которые выражаются в реакции системы на внешние изменения перестройкой своих системных связей для поддержания функционирования системы как единого целого [2].

В терминологическом словаре под редакцией Вишняковой С.М. под адаптацией понимается способность индивида приспосабливаться к различным требованиям со стороны работодателя и социокультурного окружения; умение человека приспособиться к перманентно изменяющимся условиям во внешнем окружении, которое зависит от уровня его развития и подготовки [1].

Определение адаптации, которое дала Максимова Г.П. лучше всего отражает его сущность в рамках нашего исследования. Максимова Г.П. рассматривает адаптацию как условие активной учебной деятельности обучающихся и формирование необходимой предпосылки для ее результативности. Так как подготовка различных обучающихся может отличаться друг от друга, Максимова Г.П. указывает на умение обучающихся приспосабливаться к тем условиям, в которых они оказались, то есть возможности каждой личности без конфликта приспособиться к новой среде. Как одно из возможных средств адаптации обучающийся использует информационно-коммуникационные технологии [6].

Успешная реализация обучающегося при обучении в вузе, а в будущем и на своем рабочем месте как молодого специалиста во многом определяется его способностью успешно адаптироваться к процессу обучения. Таким образом, адаптация к процессу обучения является и показателем, и необходимым условием

успешности обучения в вузе.

Процесс адаптации обучающегося тесно взаимосвязан с приспособляемостью самой образовательной сферы. Образовательная сфера должна обладать возможностью создавать образовательные программы, которые соответствуют необходимым требованиям со стороны обучающихся, а следовательно и общества в целом. Образовательная сфера должна формировать необходимые предпосылки для поддержания результативной деятельности преподавателей, а также управленцев и вспомогательного персонала, создавать различные образовательные продукты и соответствующие им педагогические методики. Педагогические методики должны принимать во внимание особенности и интересы обучающихся и создавать условия для их профессионального и социального развития.

Обязательной предпосылкой для эффективной адаптации обучающегося является его активное участие в учебной работе совместно с педагогом. Обучающийся сам выбирает средства, с помощью которых он достигает необходимых образовательных целей, а педагог готовит для этого соответствующие условия. Можно сказать, что именно на первом курсе обучения складывается отношение обучающегося к процессу обучения и к своей будущей профессии. Получение бывшими абитуриентами нового статуса обучающегося вуза обязывает их менять манеру своего поведения, для того, чтобы в полной мере соответствовать новому статусу. Обучающиеся полностью адаптируются к процессу обучения в вузе обычно в конце третьего курса.

Козлов О.А. рассматривает информатизацию образования как целенаправленный процесс организации обеспечения системы образования теоретическими, технологическими и практическими знаниями по созданию и эффективному применению научных, педагогических, учебных, методических и программных разработок, направленных на результативное использование потенциала информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [4].

Требование наличия у обучающегося навыков применения информационно-компьютерной техники отражено в федеральных образовательных стандартах при указании изучаемых дисциплин и соответствующих компетенций специалиста.

Хуторской А.В. ставит информационную компетенцию в один ряд с такими компетенциями как учебно-познавательная, коммуникативная, общекультурная, социально-трудовая, подчеркивая тем самым важность ее наличия у обучающихся [8]. Формирование информационной и коммуникативной компетенций у обучающихся определяется умением педагогов применять различные технологии с использованием интернета в учебном процессе. Развитие коммуникативных умений у обучающихся обеспечивается использованием ИКТ в учебном процессе, но для этого необходимо выполнение определенных условий. Обучающиеся должны стремиться к развитию коммуникативной компетенции, преподаватели должны оказывать организационную и методическую поддержку обучающимся в ее развитии [9].

Информатизация образования позволяет повысить интенсивность различных составляющих учебно-воспитательного процесса. За счет ИКТ можно повысить результативность и качество процесса обучения. У обучающихся появляется больше интереса к изучению различных дисциплин. При использовании ИКТ в решении различных задач выявляются связи между предметами, что увеличивает качество усвоения материала.

В существующем информационном пространстве в данный момент времени сформировать необходимые профессиональные знания и умения без активного применения ИКТ в системе высшего образования невозможно. Так как данные технологии открывают дополнительные возможности для самореализации.

Необходимость применения информационно-коммуникационных технологий связано с реализацией интерактивных форм обучения с использованием аудиовизуальных технических средств.

Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении предполагает более совершенный процесс организации обучения на основе использования компьютерной техники. Их использование делает усвоение знаний более прочным и глубоким, а также создает предпосылки для активной работы с мультимедийными технологиями. Возрастает уровень творческой активности обучающихся, необходимость саморазвития. Вследствие этого увеличивается самооценка обучающихся, стремление к достижению поставленных целей, что в совокупности формирует адаптацию обучающихся к обучению в вузе в рамках информатизации процесса обучения [5].

Целью внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовании является построение такой информационной среды для преподавателей и обучающихся, в которой в свободном доступе находилась бы как учебная, так и научная информация.

Таким образом, под адаптацией на наш взгляд следует понимать возможность активной работы обучающихся и создание предпосылок, которые необходимы для повышения ее эффективности за счет широкого применения технических средств ИКТ, в процессе обучения, с учетом умения обучающихся к приспособлению к новой среде, т.е. способности интеграции в нее без конфликта. С учетом этого адаптация является не только процессом, но и результатом принятия молодыми людьми своего нового статуса обучающегося в вузе.

Развитие способности адаптации к обучению в вузе у обучающихся начальных курсов в рамках информатизации образования достигается путем активного применения информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения при решении различных задач, формирование у обучающихся необходимых волевых и эмоциональных качеств, которые необходимы специалисту в современных условиях. Наличие у обучающегося умений применения ИКТ является необходимым условием его успешной адаптации в рамках информатизации образования.

Проведя анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященной процессу адаптации при обучении в высшем учебном заведении в рамках информатизации образования и изучив нормативные документы, регламентирующие этот процесс, мы построили модель адаптации обучающихся к обучению в вузе в рамках информатизации образования. Данная модель построена на основе требований федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Модель адаптации обучающихся первого курса к обучению в вузе в рамках информатизации образования включает в себя следующие элементы:

1. Цель: адаптация обучающихся первого курса к обучению в вузе в условиях информатизации образования.
2. Содержание работы с обучающимися.
3. Формы организации обучения.

4. Формы и методы обучения.
5. Показатели адаптации. Критерии уровней адаптации.
6. Результат: адаптация обучающихся первого курса к обучению в вузе в условиях информатизации образования.

Более подробно рассмотрим каждый элемент представленной модели.

1. *Цель.* Целью является адаптация (приспособление) обучающихся первого курса к обучению в вузе путем активного использования ИКТ в учебном процессе.

При разработке данной модели мы опирались на научные работы Дороховой Т.Ю., Кручининной Г.А., Максимовой Г.П., Муратовой Е.И., в которых рассматриваются вопросы адаптации обучающихся первых курсов в вузе в рамках информатизации образования [3, 5, 7].

2. *Содержание работы с обучающимися.* Необходимо создать благоприятные условия для приспособления обучающихся к обучению в вузе, которые способствовали бы активизации потребности обучающихся к обучению и широкому использованию информационно-коммуникационных технологий, а также выработали у обучающихся привычку занятия постоянным саморазвитием и самообразованием.

3. *Формы организации обучения.* К ним относятся аудиторные и внеаудиторные занятия, а также самостоятельная работа.

4. *Формы и методы обучения.*

Для того, чтобы достигнуть поставленную перед нами цель и сформировать адаптацию обучающихся первого курса к обучению в вузе в рамках информатизации образования мы предлагаем использовать как общепринятые, так и инновационные формы и методы обучения. Чтобы более эффективно использовать общепринятые формы обучения (лекционные и семинарские занятия, лабораторные и контрольные работы) мы предлагаем их дополнить отдельными элементами инновационных методов.

Применение информационно-коммуникационных технологий (мультимедиа, гипертекста, виртуальной реальности) на лекционных занятиях позволит сделать их более интересными и познавательными для обучающихся.

Используя технические средства ИКТ на семинарских занятиях и лабораторных работах, мы повышаем эффективность взаимодействия обучающихся и преподавателя.

Использование информационно-коммуникационных технологий на практических занятиях и во время консультаций позволяют более качественно усваивать изучаемый учебный материал и дают возможность преподавателю более объективно оценивать работы обучающихся.

Для объективного контроля знаний обучающихся необходимо использовать интерактивное тестирование.

Инновационные формы обучения.

Одной из инновационных тенденций развития активного обучения в настоящий момент времени рассматривается интерактивное обучение. Интерактивное обучение следует понимать, как следующую ступеньку развития обучения обучающихся на основе активных методов.

Определение «интерактивные технологии» используется в настоящее время, когда существует необходимость подчеркнуть показатель инициативности обучающихся в ходе организации взаимного обмена информацией между собой в сравнении с существующей практикой.

Современное понимание содержания характерных свойств интерактивных технологий преимущественно определяется интенсивным продвижением и активным применением в процессе обучения компьютерных технологий. Особенно часто дефиниция «интерактивные технологии» фигурирует вместе с информационными технологиями, дистанционным обучением, применением интернет-ресурсов, а также различными электронными ресурсами (учебными пособиями, справочниками), функционированием в on-line режиме.

Компьютерные телекоммуникационные технологии в настоящий момент времени дают возможность участвовать в интерактивном диалоге (письменном или устном) с партнером в онлайн-режиме, а также обеспечивают возможность обмениваться сообщениями между пользователем и информационной системой также в онлайн-режиме. Интерактивные средства и устройства позволяют компьютерным обучающим программам обеспечивать взаимодействие пользователя и компьютера в диалоговом режиме. Обучающиеся могут сами регулировать ход обучения и управлять скоростью изучения материала.

Метод проектов является способом обучения, который позволяет обучающимся получать багаж знаний и навыков путем самостоятельной выработки планов и их исполнения в процессе решения все более сложных прикладных задач – проектов. Проект – это совокупность поисковых, исследовательских, расчетно-графических работ, которые обучающиеся выполняют самостоятельно, но при активном руководстве со стороны преподавателя, с установкой по решению задачи имеющей высокую практическую или теоретическую значимость.

Для регистрации, оценивания и хранения личных достижений обучающихся используется электронное портфолио. На его основе производится комплексная оценка достижений обучающихся, что способствует развитию навыков объективной оценки результатов проделанной работы у обучающихся.

5. *Показатели адаптации.* К ним мы предлагаем отнести результаты успеваемости, результаты самооценки обучающихся, активность обучающегося при обучении и общественная активность.

Критерии уровней адаптации обучающихся: высокий, средний, низкий, очень низкий.

Высокий уровень. Характеризуется высокой успеваемостью у обучающегося, высокой оценкой своих способностей, интересом к выбранной специальности. Обучающийся высоко оценивает свои профессиональные умения, удовлетворен процессом обучения, проявляет высокую общественную активность и самостоятельность, имеет профессионально значимые черты характера и развивает их.

Средний уровень. Характеризуется хорошей успеваемостью у обучающегося, интересом к выбранной специальности. Обучающийся недостаточно уверен в своих профессиональных умениях, удовлетворен процессом обучения, проявляет средний уровень общественной активности и самостоятельности, имеет черты характера препятствующих обучению профессии.

Низкий уровень. Характеризуется низкой успеваемостью обучающегося из-за нерегулярной работы во время семестра. Неудовлетворенность процессом обучения. Неадекватная оценка своих профессиональных умений. Низкая общественная активность и самостоятельность. Наличие отрицательных черт характера.

Очень низкий уровень. Обучающийся сдает не все экзамены в сессию из-за нерегулярной работы во

время семестра. Неудовлетворенность процессом обучения. Низкая оценка своих профессиональных умений. Неудовлетворительная общественная и профессиональная деятельность.

6. *Результат.* Результатом является формирование адаптации обучающихся первого курса к обучению в вузе в рамках информатизации образования.

Применение преподавателями информационно-коммуникационных технологий на систематической основе, рост количества часов самостоятельной работы обучающихся с использованием технических средств ИКТ, проведение творческой научной деятельности обучающихся под руководством преподавателей по различным учебным дисциплинам повышает уровень адаптации обучающихся к обучению в вузе.

Выводы. В данном исследовании мы разработали модель адаптации обучающихся первого курса вуза к условиям обучения в современных условиях внедрения информационных технологий в процесс получения необходимых специалисту знаний. Данная модель соответствует условиям, предъявляемым федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования третьего поколения. Способность обучающихся первого курса адаптироваться к условиям обучения в вузе формируется путем приобретения умений эффективного применения информационных технологий.

Преподаватели должны совершенствовать у обучающихся знания в области информационных технологий, развивать умения проведения исследовательской деятельности, воспитывать у обучающихся стремление к самостоятельной творческой работе с активным применением информационных и коммуникационных технологий, что соответствует современным требованиям к высшему образованию. Развитие у обучающихся компетенций применения информационных и коммуникационных технологий позволит им успешно адаптироваться к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Воложин А.И., Субботин Ю.М. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления: учеб. для студентов мед. вузов / А.И. Воложин, Ю.М. Субботин. – М., 1987. – 176 с.
3. Дорохова Т.Ю. Организационно-педагогические условия адаптации студентов технических специальностей к профессиональной среде: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Дорохова Татьяна Юрьевна. – Тамбов, 2009. – 228 с.
4. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: монография / О. А. Козлов. – М.: ИИО РАО, 2010. – 326 с.
5. Кручинина Г.А. Применение информационных и коммуникационных технологий в творческой деятельности студентов технического вуза / Г.А. Кручинина, Н.Н. Дарьенкова // Приволжский научный журнал. – Н. Новгород. – 2015. – № 1. – С. 193-199.
6. Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Максимова Галина Петровна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 49 с.
7. Муратова Е.И. Модель адаптации студентов к профессиональной среде / Е.И. Муратова, И.В. Федоров // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 91-97.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
9. Яковлева О.В. Исследование возможностей информационных и коммуникационных технологий в формировании коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Яковлева Ольга Валерьевна. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 166 с.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

старший преподаватель Енова Ирина Владимировна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

учитель начальных классов Пальчиковская Галина Витальевна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

«Давыдовская гимназия» (г.о. Ликино-Дулёво)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают методологические основы оценки качества высшего образования в России. Выделяют основные модели оценки качества образования применяемые в российском образовании. Проводят сравнительный анализ работ современных российских исследователей данной проблемы.

Ключевые слова: качество образования, система оценки, независимая оценка качества образования, модель оценки качества образования.

Annotation. In this article, the authors consider the methodological basis for assessing the quality of higher education in Russia. The main models of education quality assessment used in Russian education are identified. A comparative analysis of the works of modern Russian researchers of this problem is carried out.

Keyword: quality of education, evaluation system, independent evaluation of the quality of education, the model of evaluation of the quality of education.

Введение. Стремительное развитие рыночных отношений в российском обществе, привело к глобальным преобразованиям во всех сферах жизни, деятельности социальных институтов и организаций. Не остались в стороне и высшие образовательные организации, функционирование и развитие которых на

прямую взаимосвязано с законами рынка. Оценка качества образования в высших образовательных организациях основана на соответствии требованиям, которые предъявляет государство, общество, личность. В оценке качества работы высших образовательных организаций применяются различные подходы. В системе оценки качества есть ряд нерешенных вопросов, которые связаны с отсутствием концептуально-методологических основ.

Изложение основного материала статьи. Сегодня большое внимание уделяется разработке системы качества образования, в том числе высшего. Исследованием данной проблемы в рамках своих научных работ занимаются такие ученые как С.Я. Батышев, А.И. Вроевский [3], В.И. Звонников [1], А.М. Новиков [1] и др.

Среди множества определений оценки качества образования наиболее употребляемым является следующее: «качество высшего образования – сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)» [8].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» определение «качества образования» описывается как «комплексная образовательная деятельность и подготовка обучающегося, выражающая степень его соответствия ФГОС, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [8].

Система оценки качества образования в большинстве научных работ определяется как «совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку образовательных достижений слушателей, качества дополнительных профессиональных программ и условий их реализации» [2].

Качество образования можно охарактеризовать разнообразными составляющими, включающими следующие понятия:

1. Государственный стандарт высшего образования, а также особенность его реализации.
2. Профессионально-преподавательский состав образовательной организации.
3. Организация образовательного процесса.
4. Методическое обеспечение учебной деятельности.
5. Субъекты обучения.

Огромная роль в оценке деятельности высшего образования является оценка качества образования. Выделяют внешнюю и внутреннюю системы оценки качества образования.

1. Внешняя система оценки качества образования проводится государственными организациями в сфере лицензирования, аккредитации, аттестации образовательных организаций.

2. Внутренняя система оценки качества образования проводится непосредственно в самих образовательных организациях с применением различных систем оценки обучающихся, а также в системе самооценки образовательной организации.

Основу системы оценки качества образования в России составляет независимая оценка качества образования. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ «Независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ» [8].

К независимой оценке качества образования относится:

1. Независимая оценка качества подготовки обучающихся;
2. Независимая оценка качества деятельности образовательных организаций, осуществляющей образовательную деятельность [4].

Целью процедуры независимой оценки качества образования в России является получение целостной картины уровня оказания образовательных услуг образовательными организациями, имеющими государственную аккредитацию.

На настоящий момент в мире существуют три модели оценки качества профессионального образования: «французская», «английская» и «американская».

«Английская модель» оценки качества образования основывается на внутренней самооценке вуза. Качество образования оценивает сама образовательная организация, которая также определяет содержание образовательных программ [5].

«Французская модель» основывается на внешней оценке качества образования, где внешним «оценщиком» качества образования выступает государство.

«Американская модель» представляет собой единение «французской» и «английской» моделей оценки качества образования. Оценка осуществляется как со стороны образовательной организации, так и со стороны государства [7].

Система оценки качества образования в России основывается на «французской модели». Оценка качества образования осуществляется специальными организациями.

Среди ученых, занимающихся проблемой оценки качества образования, можно выделить В.И. Звонникова, С.Я. Батышева и А.М. Новикова. Сравнительный анализ их работ представлен в Таблице 1.

Сравнительный анализ работ Звонникова В.И., Батышева С.Я. и Новикова А.М.

Звонников В.И.	Батышев С.Я., Новиков А.М.
Определение	
Определяя качество образования, автор акцентирует внимание на комплексности данного понятия, которое охватывает все компоненты обучения, а также условий и результатов образовательного процесса.	Под «качеством образования» авторы предполагают интегральную направляющую всех компонентов образовательного процесса, суть которой заключается в выявлении уровня соответствия вышеуказанных компонентов распространенным в обществе представлением об образовательном процессе.
Подходы	
Ориентируясь на федеральные государственные образовательные стандарты, Звонников В.И. выделяет компетентностный и динамический подходы к оценке качества образования.	Говоря о подходах к оценке качества образования, авторы указывают на оценку качества образования со стороны внешней и внутренней среды.
Показатели качества	
Звонников В.И. выделяет группы характеристик качества образования, отражающие: 1) информацию по применяемым образовательным системам; 2) характеристики качества процесса обучения и его результатов; 3) информацию о научной и инновационной деятельности образовательной организации; 4) объем вложений в образование; 5) данные эффективности управленческой деятельности [6].	Авторы приводят показатели качества образования со стороны: 1) Личности: удовлетворенность / неудовлетворенность уровнем, качеством и условиями обучения; уровень капитализации получаемого профессионального образования; 2) Общества: уровень образованности населения; доступность образования; влияние на занятость населения; влияние на развитие гражданского общества; 3) Производства: качество образованности выпускников; уровень образовательных программ; увеличение прибыли предприятий; 4) Системы образования: преемственность образовательных программ; снижение ресурсных затрат на доучивание выпускников; 5) Внутренней оценки: качество образовательной программы; потенциал научно-педагогического состава и обучающихся; материально-техническая база; качество образовательных технологий и т.д. [10].
Система оценки качества	
Звонников В.И. отдает предпочтение четырехступенчатой модели обеспечения качества образования, включающую: 1) наличие государственной организации по сертификации систем качества; 2) самоаттестацию образовательной организации и внутренний аудит; 3) внешнюю оценку и внешний аудит; 4) систематическую публикацию отчетов о качестве.	Батышев С.Я. и Новиков А.М. приводят подробную характеристику двух компонентов системы оценки качества образования: внутреннего и внешнего. Внутренняя оценка: - самооценка обучающихся; - мониторинг качества образования; - оценка образовательных программ; - самооценка образовательной организации; - самооценка образовательной организации со стороны органов управления; - оценка индивидуальных достижений обучающихся. Внешняя оценка проводится со стороны органов власти, общества, производства, личности и системы образования.

Кроме того, в российской системе высшего образования развита внешняя оценка качества образования, которая ориентируется на стандарты и показатели эффективности образования. Данная система основывается на стандартизации и процедурах лицензирования, аттестации и аккредитации, кроме того ориентирована на комплексном оценивании образовательных организаций [7].

Оценка качества образования в высшей школе важна т.к. именно она должна стать основой аккредитации образовательных организаций гарантирующей обучающимся качественное образование. Способствует развитию здоровых конкурентных отношений между образовательными организациями, обеспечивает академическую мобильность обучающихся и преподавателей вузов.

Выводы. Проведенный анализ показал, что понятие «качество образования» следует рассматривать как комплексный процесс, отражающий качественные показатели всех компонентов образования. Несмотря на то, что в России основой оценки качества образования является «французская модель», где оценка осуществляется со стороны государства, наиболее эффективной и целесообразной будет не только внешняя оценка, но и самооценка образовательной организации.

Литература:

- Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования, классификации. «Преподаватель». – 2001. №5. С. 14-19.
- Болотов В.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. Вып. 1. 37 с.

3. Вроейстин А.И. Оценка качества высшего образования. М., 2000.
4. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М., 2001.
5. Похолков Ю. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков, А.Чучалин, С. Могилицкий // Высшее образование в России - 2004. - № 2 - С. 12-27.
6. Салми Д. Российские вазы в конкуренции университетов мирового класса / Д. Салми, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. - 2017. - №3. - С. 5-45.
7. Толкова Н.М. "Реализация современных образовательных технологий в высшей школе". Коллективная монография "Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. Издательство: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта), 2018 - 237 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – О-13 Москва: Проспект, 2015 – 160 с.
9. Шадриков, В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / Шадриков, В.Д. // Сибирский учитель. - 2007. - N 6. - С. 5-15.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, культурологии и социально-гуманитарных дисциплин Трутнев Алексей Юрьевич

Государственное бюджетное учреждение высшего образования Челябинской области

«Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки (г. Магнитогорск)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «COMPARAISONS FRANÇAISES» ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье представлены особенности применения компьютерной программы «Comparaisons françaises» при обучении французскому языку. Рассматривается роль компьютерных программ при обучении иностранному языку, способствующая подготовке обучающихся к восприятию и правильной интерпретации образных сравнительных конструкций в том виде, в каком они существуют в современном французском языке. Изложены некоторые аспекты ее реализации, предоставляющие эффективную образовательную среду в дополнение к традиционным формам обучения.

Ключевые слова: компьютерные программы, французский язык, компьютерные образовательные программы, образовательная среда.

Annotation. This article presents the features of the use of the computer program "Comparaisons françaises" in teaching French. The role of computer programs in teaching a foreign language is considered, which contributes to the preparation of students for perception and correct interpretation of figurative comparative constructions in the form in which they exist in modern French. Some aspects of its implementation are presented that provide an effective educational environment in addition to traditional forms of education.

Keywords: computer programs, french, computer educational programs, educational environment.

Введение. С развитием компьютерных технологий и Интернета открылись новые пути и возможности получения знаний. Последние достижения в области высоких технологий открывают перед преподавателями иностранного языка огромные возможности для дальнейшего совершенствования учебного процесса и его перевода на качественно новую основу.

Процесс изучения иностранного языка – сложная, постоянно развивающаяся система. Компьютеризация изучения иностранного языка облегчает доступ к информации и сокращает время на изучение языка. На данный момент существует огромный выбор мультимедийных продуктов, интернет-страниц, содержащих информацию, необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, электронных словарей и энциклопедий, баз данных с тематическими текстами и упражнениями.

Следует отметить, что существует множество мнений о том, как использовать компьютер при обучении иностранному языку. Многие методисты (как наши, так и зарубежные) сходятся во мнении, что компьютерные технологии не являются новыми методами обучения, а выступают вспомогательным средством для повышения эффективности изучения иностранного языка, это инструмент, который помогает учителям оптимизировать процесс приобретения знаний. В нашей стране компьютеризация обучения приобрела масштабный характер, но осуществляется недостаточно быстрыми темпами [9].

Изложение основного материала статьи. Современные производители программного обеспечения (ПО) понимают, что спрос на обучающие программы растет в геометрической прогрессии, поэтому в продажу поступает огромное количество компьютерной продукции, претендующей на роль обучающего ПО, и в этой массе качественного и некачественного материала порой очень трудно разобраться. Существующие модели оценки качества обучающих программ складываются из оценки следующих параметров: технического уровня программы, дидактического уровня и степени интерактивности. Кроме того, во внимание принимается тип программы. Более высокий уровень качества предполагают не простые тренировочные программы, а структурированные курсы и программы имитационно-моделирующего типа. Основные претензии к качеству обучающих программ по иностранному языку связаны не с объемом материала, типом программ или их техническим уровнем, а с дидактическими параметрами и степенью эффективности использования имеющихся технических возможностей.

В настоящее время существует огромное количество обучающих программ, предназначенных для изучения иностранных языков. Изучение иностранного языка можно условно разделить на усвоение определенного объема знаний и формирование определенных навыков и умений. Часто рассматривают отдельно изучение грамматики и лексики, обучение разговорной речи, чтению и письму. В качестве отдельной составляющей выделяют освоение фонетики, интонации. Обучающие программы могут быть предназначены для решения одной или нескольких указанных задач в различных сочетаниях. В идеале, программа должна делать все, что делает преподаватель. В частности, она должна обеспечивать обучаемому

возможность достичь определённой цели, научиться решать конкретные задачи. При выборе программы для самостоятельного изучения иностранного языка следует учитывать степень предварительной подготовки, потребности и мотивацию обучающегося [3].

Использование компьютерных технологий в обучении в наше время имеет огромное значение, благодаря новым возможностям. 21 век – век информатизации, вносит свои коррективы в традиционное преподавание французского языка.

Рассмотрим построение разработанной нами программы для изучения французского языка «Comparaisons françaises». Программа предусматривает реальную возможность учёта личностных особенностей обучаемого при помощи регулируемых параметров настройки.

В русском и французском языках существует определенный набор средств выражения сравнительных отношений. Систематизация лингвистических средств выражения сравнения в сопоставляемых языках позволила выявить как общие для двух языков средства, так и специфику каждого из сопоставляемых языков. Сравнительное значение может выражаться на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровне. Таким образом, в обоих языках средства выражения сравнительного значения сопоставимы, что свидетельствует об универсальности категории сравнения. Несмотря на то, что все три группы средств представлены во французском и русском языках, они используются в разных пропорциях и их удельный вес различен.

Как известно, уровень владения иностранным языком измеряется не только обширностью словарного запаса. Каждый человек, независимо от каких бы то ни было факторов, практически ежедневно и многократно, часто даже не задумываясь, употребляет в речи на письме образные сравнения. Очень важно научиться понимать эти образные сравнения, которые объективно входят неотъемлемой частью в язык любой нации, делая его более живым и красочным.

Каждое сравнение несёт в себе определённую эмоциональную характеристику, оценку ситуации или человека. Необходимо грамотно интерпретировать образные выражения в речи, чтобы адекватно реагировать на высказывания и не попасть в неловкое положение.

Сравнительные конструкции французского и русского языков, рассмотренные в единстве семантического и структурного аспектов, свидетельствуют о совпадении общего категориального значения сравнения и в то же время о различии его языковой реализации [5].

Программа «Comparaisons françaises» является, на наш взгляд, полезным дополнением к обязательным дисциплинам по французскому языку будь то в школе, лицее или вузе.

Анализ функциональных возможностей программы «Comparaisons françaises» позволяет выделить некоторые особенности её применения при обучении французскому языку:

1. компьютеризация учебного процесса способствует развитию мотивационного интереса к процессу обучения;
2. удобный дизайн и простота использования программы не создаёт проблем технического характера, мешавших бы собственно процессу обучения, даже для неподготовленных в плане компьютерной грамотности пользователей;
3. структура программы допускает полное или частичное обновление содержания материала тестирования, причём не только на французском языке;
4. программа предусматривает реальную возможность учёта личностных особенностей обучаемого при помощи регулируемых настроек, что является существенным достоинством, так как максимально индивидуализированная манера обучения создаёт более благоприятную обстановку, особенно при работе с учащимися, у которых замедленный темп восприятия учебного материала;
5. разработанная к применению в виде тестирования программа содержит игровой элемент, позволяя выбирать из нескольких вариантов ответов;
6. правильность ответа автоматически оценивается программой, что позволяет избежать претензий к субъективности преподавателя;
7. в конце тестирования программа выводит на экран сводную статистическую таблицу, где наглядно показано количество баллов, полученных за каждый вопрос и общий суммарный итог;
8. балльная система даёт возможность отойти от стереотипа школьных оценок, где привязанность к ярлыкам типа «двоечник», «троечник» и т.д. психологически давит на обучаемого и негативно влияет на уровень ответов;
9. каждый вопрос теста представляет собой образное сравнение на французском языке, в текст которого вставлены изображения, а наличие красочного графического объекта соответствует дидактическому принципу наглядности, что, как известно, повышает концентрацию внимания;
10. программа несёт в себе как контролирующую, так и обучающую функцию, позволяя прибегнуть к помощи в виде объяснения/подсказки на французском и/или русском языке;
11. в рамках работы с программой приветствуется повторное и даже многократное прохождение теста с целью постепенного улучшения результата [7].

Одним из преимуществ программы является то, что она позволяет работать в нескольких режимах. Режим редактирования предназначен для разработки тестов по французскому языку, в текст которых вставлены изображения. Режим тестирования подразумевает как ознакомление обучающихся с образными сравнениями во французском языке, так и проверку уровня их понимания этих сравнений.

Для оптимальной работы программы рекомендуется использовать компьютер, работающий в операционной системе Windows и поддерживающий устройство ввода информации типа «мышь». Необходимый размер свободной области на жёстком диске компьютера в базовой версии программы составляет 17043К.

Установка программы на жёсткий диск компьютера происходит либо с диска CD-ROM. Для этого необходимо:

1. вставить CD-ROM в дисковод/устройство для чтения CD-ROM;
2. затем запустить программу Setup и создать в любом каталоге любого диска каталог «Comparaisons françaises» (либо выбрать другое имя на свое усмотрение);
3. скопировать в созданный каталог все файлы программы.

Для более удобного и быстрого доступа к программе можно также создать ярлык исполняемого файла Test.exe. Преподавателям, намеревающимся изменять какие-либо параметры программы, имеет смысл создать ярлык файла Editor.exe (редактор тестов).

Запуск режима редактирования осуществляется следующим образом: необходимо запустить на исполнение программу Editor.exe, дважды щёлкнув левой кнопкой мыши ярлык.

После появления окна редактирования, в меню «Файл» надо выбрать опцию «Открыть», где в свою очередь необходимо указать тест, с которым планируется работать. Для этого в появившемся окне следует выбрать:

- диск (из списка дисков);
- папку, содержащую нужный тест (двойным щелчком).

После этого требуется подтвердить свой выбор нажатием кнопки Ok.

Для редактирования существующих заданий теста следует изменить/дополнить содержание одного из четырёх полей, предназначенных для заполнения: вопрос, пояснение, ответ, подсказка.

Чтобы войти в режим тестирования, необходимо запустить на исполнение файл Test.exe, дважды щёлкнув ярлык файла Test.exe левой кнопкой мыши. Появится окно программы с полем «Question» для показа тестируемого выражения на французском языке с изображениями. Поле «Explication» для показа объяснения/подсказки тестируемого выражения на французском языке. Поле «Equivalent russe» для показа русского эквивалента (если имеется)/пояснения на русском языке предложенного французского выражения. Поле «Réponse» для показа вариантов ответов на французском языке. Поле для временной шкалы в нижней части окна, наглядно показывающей сколько секунд осталось до автоматического перехода к следующему вопросу, если ответ не будет дан в течение заданного промежутка (напр., 30 сек.) [7].

Условия тестирования программы:

1. Тестирование осуществляется в условиях компьютерного класса.
2. Тест состоит из нескольких устойчивых выражений на французском языке, в текст которых вставлены изображения, и вариантов ответов.
3. Предлагаются несколько вариантов ответов, среди которых может быть более чем один правильный.
4. Из существующих ответов следует выбрать только один, даже если кажется, что правильных ответов несколько.
5. При наличии нескольких правильных вариантов ответов, выбор любого из них будет интерпретироваться программой как правильный.
6. В случае затруднений при ответе можно воспользоваться подсказкой/объяснением на французском языке.

7. Предлагается также эквивалент/объяснение предложенного выражения на русском языке.

8. Ответ на каждый вопрос ограничен по времени.

9. Каждый ответ оценивается в баллах.

В конце тестирования автоматически выводится таблица результатов тестирования, где отображено количество баллов, полученных за каждый вопрос, правильные ответы и итоговая сумма баллов.

Выводы. Программа может быть полезна как для студентов высших учебных заведений, так и для всех желающих изучать французский язык независимо от уровня подготовки. Данная программа призвана подготовить обучающихся к восприятию и правильной интерпретации образных сравнительных конструкций в том виде, в каком они существуют в современном французском языке. Программу могут использовать как отдельные студенты для самостоятельной подготовки, так и преподаватели в компьютерном классе в рамках аудиторных занятий.

Литература:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.
2. Беляева И.В., Нестеренко Е.Ю., Сорогина Т.И. Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: комплексные учебные задания: Учебное пособие. М.: Флинта, 2016. 132 с.
3. Гак В.Г. Теория и практика перевода: Французский язык. М.: Ленанд, 2019. 464 с.
4. Долинин К.А. Интерпретация текста: Французский язык. М.: КомКнига, 2017. 302 с.
5. Дубинский В.И. Философия образования: иностранный язык: М.: НИЦ Инфра-М, 2013. 90 с.
6. Соколова Г.Г. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Ленанд, 2018. 160 с.
7. Трутнев А.Ю. Методика применения компьютерной программы "Comparaison française" при обучении французскому языку. Магнитогорск, 2001. 32 с.
8. Хацкевич Ю.Г. Французско-русский, русско-французский словарь. Мн.: Харвест, 2002. 480 с.
9. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. 245 с.
10. Трутнев А.Ю. Информационные технологии при обучении иностранному языку в университете. Монография. - LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken. - 2016. - 148 с.
11. Полтавец Ю.Н., Трутнев А.Ю. Компьютерные технологии в процессе обучения иностранному языку // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей победителей Международной научно-практической конференции. / Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2017. – С. 219-224.

УДК 376.3

магистрант Филатова Ирина ВикторовнаНижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)**ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В БИЛИНГВАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования письменной речи у младших школьников, находящихся в билингвальных условиях. Представлен анализ состояния письма и дисграфических ошибок у данной категории детей. Приведены примеры специфических ошибок младших школьников-билингвов.

Ключевые слова: билингвизм, дисграфия, межъязыковая интерференция, младшие школьники.

Annotation. The article is devoted to the problem of the study of writing in younger schoolchildren in bilingual conditions. An analysis of the state of the letter and dysgraphic errors in this category of children is presented. Examples of specific errors of younger bilingual students are given.

Keywords: bilingualism, dysgraphia, interlingual interference, elementary school students.

Введение. Вопросы билингвизма исследуются уже давно, с конца XIX века, но их актуальность, в связи с увеличением числа миграционных потоков и процессов глобализации, продолжает расти, оставаясь по-прежнему недостаточно изученным явлением. В результате в образовательных учреждениях появились дети, для которых русский язык не является родным, а также дети, которые воспитываются в многонациональных семьях или в семьях, где поддерживается идея раннего обучения языкам. Как следствие, в среднестатистической российской общеобразовательной школе в одном классе могут обучаться до 30% детей, для которых русский язык не является родным (билингвы).

Обучение детей в общеобразовательной школе обычно ориентировано на тех детей, которые с детства говорили только на русском языке. В связи с этим у билингвов возникают трудности, т.к. изучение неродного для них русского языка происходит по направлению «сверху-вниз»: осваивается лексика русского языка при том, что фонетических и фонематических навыки сформированы на родном языке. Восприятие и обработка информации на неродном языке происходит гораздо медленнее, переключение на второй язык требует времени, а также специально организованных процессов мыслительного планирования, иной артикуляции, ритмико-интонационной структуры речи [4, 5].

У детей-билингвов такие же закономерности речевого развития, что и у монолингвов. Ошибки, которые могут допускать билингвы, могут быть физиологического характера, так и связанные с наличием патологии речи. Большое значение имеет уровень владения родным языком, так как с опорой на него идет овладение вторым языком. Если ни один из языков не усвоен хорошо, то двуязычие обедняет речевую сферу ребенка [2, 6]. При обучении письму на русском языке у таких детей возникают еще большие затруднения, так как письмо является еще более сложной формой речевой деятельности.

Трудности формирования письменной речи у билингвов могут быть вызваны недостаточным знанием русского языка, явлением языковой интерференции, недостаточной сформированностью базовых психических процессов, участвующих в овладении письмом. Эти причины определяют различные по содержанию механизмы дисграфии. Основой диагностики является дифференциация ошибок, связанных недостаточным знанием языка, языковой интерференции и ошибок, обусловленных недоразвитием различных сторон речи.

Несмотря на актуальность вопросов, связанных с билингвальным обучением, еще не существует стандартизированных методик диагностики и коррекции устной и письменной речи. Возможно причина в том, что слишком неоднородна популяция детей, владеющих несколькими языками, и количество языковых комбинаций очень велико. А также велико влияние факторов, обуславливающих различные механизмы дисграфии.

В ранее проведенных исследованиях [1, 3, 7, 8, 10], посвященных диагностике и коррекции письменной речи у младших школьников с билингвизмом, используется совокупность психолого-педагогических методов, чаще традиционных, направленных на изучение особенностей речевого развития данной группы детей.

В основном исследования проработаны для частных случаев, где родной язык общий для всей выборки детей. Также большая часть отечественных работ рассматривает вариант этнического билингвизма (татарско-русский, бурятско-русский, чувашско-русский билингвизм). Практически отсутствуют материалы, где приводится система работы с дисграфией у младших школьников, для которых родные языки различны.

Изложение основного материала статьи. В данном исследовании приняли участие младшие школьники, находящиеся в билингвальных условиях - это учащиеся со 2 по 4 класс (41 человек) нескольких общеобразовательных школ г. Нижнего Новгорода. Проводилось обследование письменной речи на материале различных видов работ - списываний, диктантов, изложений, самостоятельного письма. При анализе письменных работ опирались на методические рекомендации Лалаевой Р.И. по учету дисграфических ошибок [6]. По результатам исследования письменных работ было выявлено, что у 28 детей на письме присутствуют дисграфические ошибки.

Кроме традиционной диагностики, для всесторонней оценки речевого развития ребенка-билингва, проводился сбор данных о языковом развитии и воспитании детей (на каком языке говорят в семье, на каком языке общаются родители между собой, на каком языке общаются родители с ребенком, как долго проживает семья в России, когда ребенок начал изучать и применять слова на русском языке, возможности общения, чтения и письма на родном и русском языке и т.д.). Для этого проводилось анкетирование детей-билингвов и их родителей.

По результатам проведенного опроса школьников, находящихся в билингвальных условиях, их можно было разделить на три группы: дети из семей, где в семье не говорят на русском языке и преобладает родной

язык; дети из семей, где родители используют разные языки для общения с ребенком, дети владеют двумя языками примерно в равной степени; дети-билингвы, использующие преимущественно русский язык.

В группе детей с преобладающим родным языком (12 человек) почти у всех детей (92%) на письме присутствуют дисграфические ошибки. В данной группе были дети с чешско-русским билингвизмом, изучающие русский язык полтора года. А также дети с армянско-русским билингвизмом, проживающие с рождения на территории России, но первый язык был армянский, изучение русского языка начали с 4-5 летнего возраста. Как правило в этих семьях дети посещают дополнительные занятия по изучению родного языка, а также мероприятия, проводимые на родном языке. На письме у этих детей наблюдались множественные специфические ошибки. Также в этой группе был ребенок с болгарско-русским билингвизмом, в письме которого не было обнаружено дисграфических ошибок. Это можно объяснить схожестью взаимодействующих языков, сроком изучения русского языка - более 3 лет, а также возможно и тем фактом, что второй язык изучался в школьном возрасте, когда речь на родном языке уже сформирована.

Наиболее интересная группа (12 человек), где родители для общения с ребенком используют два языка. Эта группа характеризуется наиболее полными проявлениями двуязычия. В данной группе наблюдались как случаи наиболее грубого нарушения письма (двое детей с максимальным числом специфических ошибок), так и дети 33% (4 ребенка), которые не имели на письме дисграфических ошибок и хорошо владели двумя языками. Это случаи русско-турецкого, русско-корейского, русско-чешского двуязычия. Два языка изучались детьми с рождения. На момент обучения в школе большее внимание уделялось русскому языку, на втором языке школьники-билингвы практически не пользуются письмом, также они могут читать на двух языках.

У 67% детей этой группы на письме присутствуют дисграфические ошибки. Это дети с армянско-русским, англо-турецко-русским, татарско-русским билингвизмом. В школе и при общении с одним родителем используется русский язык, с другим членом семьи - второй язык.

В группе младших школьников (15 человек), у которых в общении преобладает русский язык, большее, чем в двух других группах, число детей не имеет проявлений дисграфии 47% (8 человек). К данной группе относились дети, у которых родители, хоть и разных национальностей, но в общении в основном использующие русский язык. Языковой состав: немецко-русский, армянско-русский, татарско-русский, литовско-русский. Также в этой группе находились дети, с родным русским языком (оба родителя русскоговорящие), но долгое время жившие за границей (французская, английская языковая среда), имеющие двойное гражданство. Основные трудности у данной категории детей в усвоении правил орфографии и сниженном словарном запасе.

Если рассмотреть группы детей по видам дисграфий, то можно также увидеть закономерности. Практически не встречается артикуляторно-акустическая дисграфия (один случай). Наибольшее количество ошибок характерны для акустической дисграфии (встречалась у 89% детей выборки) и дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза (у 93% детей-билингвов). Проявления оптической и аграмматической дисграфии менее выражены, ошибки обнаружены у 35% и 50% младших школьников соответственно. У детей с минимальным количеством дисграфических ошибок (2-4 ошибки) эти два вида дисграфий не наблюдались, наиболее стойкими оказались ошибки пропуска букв на письме и ошибки обозначения мягкости согласных на письме.

Рассмотрим подробнее каждую категорию ошибок. Ошибки фонемного распознавания связаны с различием фонетических особенностей языков и чем меньше изучается язык, тем более частотны эти ошибки. Практически для всех случаев многоязычия характерны ошибки неправильного обозначения мягкости на письме. Наиболее частотным было неправильное употребление мягкого знака:

- пропуск ("обув", "большого", "маленького");
- замена йотированных гласных на сочетание мягкого знака и гласной первого ряда ("Катъа" - Катя);
- пропуск разделительного мягкого знака ("плате", "листями");
- замена мягкого знака на и или е - "листя", "толека").

Также характерными были ошибки в записи согласных с гласными второго ряда ("взять" - взятъ, "люди" - люди) - такой вид ошибок встречался у детей с чешским, турецкими и татарским языками. Наиболее частотные замены для детей с чешско-русским и армянско-русским билингвизмом ошибки дифференциации ы-и - "криша" - крыша, "старий" - старый, "маленкий" - маленький, "птыцы" - птицы.

Часто встречались ошибки дифференциации фонетически близких звуков ("кородкий" - короткий, "чуч-чуч" - чуть-чуть, "знизу" - снизу). Наибольшие трудности вызвала запись аффрикат ("луче", "луче" - вместо лучше, "женшина" - женщина, "вешы" - вместо вещи, "заяз" - заяц). Подобные ошибки встречались у детей с родным чешским, армянским языками, татарским и турецким языками. У нескольких детей с армянско-русским билингвизмом наблюдались замены й на е: "над землее" - над землей, "наети" - найти.

Ошибки дифференциации гласных звуков:

- гиперкоррекция, замена букв в ударной позиции ("строна" - страна, "лозила" - лазила);
- замена «е» на «и» ("бигать" - бегать, "тешина" - тишина);
- 3 ошибки дифференциации о-у, ё-ю ("точы" - тучи, "леют" - льют, "пайдют" - пойдёт). Данный вид ошибок оказался характерен для детей с различными родными языками.

Также встречались замены букв, которые нельзя дифференцировать (е-а - "волосех", и-о - "коробичка", э-о - "чеснэк"). Данные ошибки интересны тем, что они могут быть проявлением языковой интерференции, так как на родном языке слово, имеющее такое же значение и звучит схоже (часто встречались у детей с чешским языком).

Самыми распространенными были ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза. Частотные ошибки:

- слитное написание предлогов с существительными, прилагательными и местоимениями ("уного", "вдоме", "вполе", "восеннем");
- слитное написание нескольких слов ("большевсего", "потомучто", "чутьчуть", "вотвот") и раздельное написание слов ("не боль шой", "при тихла");
- нарушение структуры предложения - нарушение границ, отсутствие точки в конце предложения и неуместное использование ("Только иногда на голую ветке. Можно найти маленький флажок");
- отсутствие написания заглавных букв в начале предложения;

– ошибки внутри слова: пропуск букв, перестановки букв (“паблекил”, “ниогда”), пропуск слогов (“малке” - маленькие, “кой” - какой), недописывание слов (“лѣ” - льѣт). Ошибки, связанные с пропуском букв (как правило гласных) можно объяснить не только не сформированностью звукового анализа, но и интерференцией языка (“ветер” на чешском языке звучит как “ветр”).

При графическом изображении букв характерными ошибками были: замена букв русского алфавита на буквы родного языка (характерно для детей с английским, немецким, турецким и чешским языками); дописывание элементов букв родного алфавита вместе с буквами русского алфавита (проявилось у детей с чешским, турецким билингвизмом); замены букв русского алфавита сходных по написанию; написание заглавной буквы в середине слова - (встречалась очень часто только у двух детей с родным армянским языком, общее количество ошибок у данных детей в письменных работах достаточно велико – в диктанте более двадцати).

Аграмматическая дисграфия проявлялась в неправильном согласовании слов в роде и падеже, особенно характерно это для детей с армянско-русским, татарско-русским и англо-русским билингвизмом (“зеленый обувь”, “большой голова”). Для детей с чешским билингвизмом большее количество грамматических ошибок в употреблении окончаний у существительных и прилагательных среднего рода (“большая яблока”, “красная платье”), в неправильном употреблении множественного числа (“деревы” - вместо деревья). Наблюдался пропуск предлогов (“играть футбол”), а также неправильное использование предлога (“гулять в улице”, “взять с коробочки”). Ошибки предложно-падежного управления встречались у детей с различным двуязычием (“в дому” - вместо в доме).

Для билингвов характерны ошибки не только на фонетическом и грамматическом уровне, но и на лексическом уровне. Чем более похожи контактирующие языки, тем чаще проявляется интерференция родного языка. Встречаются ошибки, связанные с одинаковым звучанием слов в разных языках, но различным лексическим значением: в чешском языке “ovoce” (овоце) – это фрукты (звучание слова схоже с русским словом “овощи”). Ошибки, связанные с использованием слов другого языка вместо русских слов: в чешском “dlouho” (долго) - длинный, созвучно слову “долгий” (“У князя Игоря долгие усы”). Ошибки, связанные с неточным употреблением русских слов близких по звучанию (“хранить животных Красной книги” – охранять животных Красной книги). Данные ошибки встречались только в самостоятельной письменной речи (в основном у детей с чешско-русским билингвизмом).

Выводы. В условиях многоязычия трудности овладения письмом приобретают специфические особенности и механизмы. Они связаны с условиями двуязычия, в которых находится ребенок, уровнем владения родным и русским языком, особенностями раннего психического и речевого развития ребенка, а также с особенностями взаимодействующих языков. При проведении диагностики письменной речи ребенка-билингва, кроме традиционной методики анализа дисграфических ошибок, необходимо подробное изучение перечисленных факторов. Выявленные особенности письменной речи выступают основой для построения коррекционных маршрутов, учитывающих индивидуальное речевое и языковое развитие.

Литература:

1. Бабаева Е.А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 147 с.
2. Бакшиханова С.С. Анализ механизмов речеобразования как психолингвистическая основа диагностики речевых дефектов в условиях бурятско-русского билингвизма: Дис. ...канд. пед. наук. Иркутск, 1999. – 172 с.
3. Голикова Е.А. Формирование навыка письма у школьников с армянско-русским билингвизмом: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – М., 2006. 24 с.
4. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская; Твер. гос. ун-т. – Тверь: ТГУ, 1996. - 195 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М., 1989. – 223 с.
6. Имедадзе Н.В., Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.
7. Константинова А.В. Особенности предупреждения и преодоления дисграфии в билингвальных условиях обучения: Автореф.дис. ...канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.
8. Курбангалиева Ю.Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: Автореф. дис. ...канд.пед. наук. - М., 2003. – 153 с.
9. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Образование, 1997. – 172 с.
10. Настругова М.А., Уромова С.Е. Речевые ошибки у детей с билингвизмом // Неофит: сб. ст. по материалам науч.-практ. конф., аспирантов, магистрантов, студентов. – Н. Новгород, 2018. – С. 133-137.

Педагогика

УДК: 37.017.92

кандидат педагогических наук, преподаватель Фомин Максим Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Новосибирск)

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ВЫЗОВ И МЕДИЦИНСКИЙ ДИАГНОЗ: ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена осмыслению потребности современника в таком достижении технического прогресса как Интернет, распространенность и вездесущность которого в настоящее время стали не просто одной из многих объективных проблем в обычном смысле этого слова, но именно вызовом личности и обществу: характер происшедших и всё свершающихся трансформаций дошел до того, что специалистами в области гуманитарных наук (например, философия, психология, педагогика) при осмыслении данного явления, в прямой связи с ним стало использоваться понятие «зависимость», однозначно, имеющее негативную и даже деструктивную коннотацию.

Сегодня Интернет не только удобство и облегчение жизни, что очевидно и бесспорно; не просто неотъемлемая часть жизни современника; совсем не нечто само собой разумеющееся, которое есть везде и всегда. В настоящее время это техническое достижение в определённой мере переросло себя – перестало быть просто технологией и инструментом, находящимися на службе человеку, но явлением изменяющим, формирующим его сущность. Серьёзность ситуации обязывает внимательно относиться и рассматривать привычное и знакомое.

Ключевые слова: Интернет, психология, философия, вызов, современник, зависимость, технология, человек, общество.

Annotation. The article takes as the aim of the author's meditations such a contemporary achievement of a technological progress as Internet, a wide spread & omnipresence of which became this days not only one of many objective problems which are understood in an ordinary sense of the term, but a real challenge to a person & the society as well: the essence of the changes occurred & the transformations which are happening now has increased the rank when the experts in Humanities (e.g. philosophy, psychology or pedagogic) in accordance with the phenomenon observed have to use another coloured term "addiction", which definitely has a negative & even a destructive connotation.

Today the Internet & it stands out of questions isn't only a convenience & a source making contemporary's life more easy; isn't only an integral & an intrinsic part of nowadays being; isn't something self-evident, that is available always & everywhere. In some aspect now this technical achievement overcame itself – it ceased to be just the instrument that serves man's needs & desires, but turned in the phenomenon that is possible to alter man's essence, his nature.

The seriousness of the situation makes the scientists & philosophers be very scrupulous & rigorous when considering a trivial & a familiar reality.

Keywords: Internet, psychology, philosophy, challenge, contemporary, addiction, technology, man, society.

Введение. Профессионалом в своей области должен быть каждый субъект экономических отношений. В этом смысле доктор любой специализации, создающий специфическое благо – здоровье, а также осуществляющий его профилактику – не является исключением из правила. При этом он непременно должен разбираться и понимать развивающиеся тренды, т.к. с ними ему приходится сталкиваться и лично, и в рамках реализации своих непосредственных задач. Сегодня такая позиция имеет большое значение в виду того, что актуальные реалии осложняются тем, что не существовало прежде, которое, появившись, серьёзно влияет на жизнь в целом.

Одним из таких явлений, которое можно в полной мере именовать понятием «вызов», предстаёт ширящаяся и усиливающаяся технологизация бытия современного человека и общества, аспектом которой является такое изобретение как Интернет, без которого сегодня оно обращается в существование, а в последнее время даже и в несуществование. Для понимания сказанного следует исходить из следующего.

С одной стороны, крепнущая привязка к технологии, если не делает обычные процессы совсем невозможными, то существенно осложняет их за счёт развития дисбаланса между включённостью и принятием одной частью целого и игнорированием и жизнью-работой «по старинке» другой его частью. В этой связи примечательными оказываются идеи немецкого философа и исследователя коммуникации Н. Больца, который в своей книге «Азбука медиа», в частности, написал следующее: «Мы подошли к вопросу о культурной функции техники. Путём применения технических средств человек всегда мог демонстрировать свой социальный статус. Сегодня мы можем говорить о радикально временном характере выражения статусной позиции. Для того чтобы выбить искру общественного признания, человек сегодня должен стать одним из первых потребителей технической новации. Тех, кто приходит слишком поздно, новая техника ждёт уже с обязательным социальным требованием присоединения. Сначала адрес в Интернете был эзотерическим опознавательным знаком секты «хайтек»; сегодня тот, у кого он отсутствует на визитной карточке, воспринимается как человек не от мира сего. Ну а тот факт, что молодёжь 90-х называли поколением @, не нужно даже комментировать» [1, с. 14-15]. И ещё далее: «Сеть мировой коммуникации сильнее всего уплотняется там, где она обрела имя, – в Интернете. Она выступает здесь как социальное обязательство, которого сегодня уже никто не может избежать. Человек без сетевого адреса – это как бы тупиковая ветвь эволюции медиа. И WWW безжалостно отделяет (!) подключенных от неподключенных» [1, с. 103].

С другой стороны, Интернет и всё связанное с ним становится причиной появления таких обстоятельств, предвидеть и осмыслить которые не представлялось возможным кроме как в момент их возникновения, т.е. уже по факту, что лишь увеличивает общую неопределённость и потенциал фатального развития событий. В этой связи неметафоричной и неслучайной является идея, высказанная немецким экономистом К. Швабом, о том, что «характер происходящих изменений настолько фундаментален, что мировая история ещё не знала подобной эпохи – времени как великих возможностей, так и потенциальных опасностей» [10, с. 21]. Дополнительную весомость указанному суждению придаёт тот факт, что с 1971 года он является бессменным президентом Всемирного экономического форума, ежегодно проходящего в Давосе, куда съезжаются видные и значимые деятели современности.

Взаимосвязь обозначенной проблемы с медициной носит и прямой, и опосредованный характер, которые, при этом объединяются тем, что оказываются порождёнными технологизацией, а именно развитием Интернета.

В первом случае речь идёт о соматических заболеваниях, которые врачам той или иной специальности приходится излечивать, используя полученные за годы обучения в вузе, а также по мере наработки и приращения личной практики, собственно медицинские знания.

Во втором случае речь заходит о психических расстройствах, врачевать которые в запущенной, развившейся стадии также приходится соответствующим докторам при помощи специфических же познаний.

Поводом и причиной возникновения обозначенных выше угроз здоровью человека оказывается порождаемая Интернетом зависимость, о реальности которой, как факте, с которым пришлось столкнуться людям уже после появления данного научно-технического достижения, сегодня с печальной уверенностью говорят специалисты. В такого рода зависимость попадают многие и многие современники вне зависимости от возраста, пола, статуса.

Именно по этой причине идеи и размышления настоящей статьи смогут оказаться полезными и доктору, и обыкновенному гражданину как в личном, так и профессиональном аспектах, а именно: во-первых, помогут увидеть угрозу, причём, не только вообще, но и именно самому себе, что в свою очередь, поспособствует её нивелированию или преодолению; во-вторых, грамотно и аргументировано проводить профилактическую и просветительскую работу со своими пациентами, если речь идёт о враче, или же своими товарищами/друзьями, если вопрос касается обыкновенного российского современника.

Изложение основного материала статьи. Приступая к решению основной задачи исследования, представляется необходимым разъяснить значение понятия «вызов», применённого в отношении технологизации актуальной жизни, в частности, такого явления в ней как Интернет. Можно утверждать, что сегодня современник столкнулся именно с вызовом, аспектом которого является рождающаяся от него зависимость, отражающаяся и на соматическом, и на психическом здоровье.

Рассматривая обозначенную проблему, следует исходить из того, что введённое в оборот понятие связано с глаголом «вызвать», словарное определение смысла которого заключается, например, в следующем: «Призвать побудить к каким-нибудь действиям, отношениям» [2, с. 76]; «Предложить кому-нибудь какое-нибудь состязание; Поставить в необходимость поступить каким-нибудь образом; Возбудить, породить» [6].

Следовательно, решающим оттенком понятия «вызов» следует считать настойчивое и острое побуждение совершить некоторые действия, равно как и бездействия, принять решения на фоне и в контексте каких-то важных, критических обстоятельств, причём, сделать это именно в сам момент актуализации, т.е. его возникновения и его осознания, что обуславливается тем, что уже в следующий миг может оказаться поздно: текущая обстановка кардинально меняется как замеченной (положительный расклад), так и пропущенной (негативный сценарий) тенденцией. Говоря так, подразумевается не только негативность или ужасность ситуации, хотя это есть самое первое и мощное побуждение к активности, но скорее радикальность, масштаб и тяжесть возможных последствий, возникающих вследствие реагирования или бездействия в тот ключевой момент, в том положении дел.

Как отмечалось ранее, разрастающаяся технологизация жизни, обуславливает, причём, объективно теснейшую связанность с ней, которая становится вызовом в случае достижения тех порогов, о которых было сказано выше. В том случае, когда именно негативный или проблемный предел достигает максимума, вопрос приобретает связь и с медициной. В данном, т.е. медицинском ракурсе, вызов, порождает зависимость, которая в профессиональной среде получила термин «аддикция»: «ощущаемая человеком навязчивая потребность в определённой деятельности. Термин часто употребляется для таких явлений, как лекарственная зависимость, наркомания, но ныне применяется и к нехимическим (поведенческим) зависимостям, таким как игромания, шопоголизм, психогенное переедание, гиперрелигиозность. В медицинском смысле, зависимость – навязчивая потребность в использовании привычных стимулов, сопровождающаяся ростом толерантности и выраженными физиологическими и психологическими симптомам. Рост толерантности – это привыкание ко всё большей величине стимула» [5]. Это, в свою очередь, обуславливает потребность квалифицированной психологической помощи человеку, или же уже психиатрического лечения сложившегося состояния. Кроме того, появляющаяся специфическая зависимость, имея техногенную и психическую этиологию, оборачивается и соматическими патологиями, которые уже *post factum* приходится лечить и врачам конкретной узкой специализации.

Таким образом, становится ясной и востребованной выработка и реализация ответа-противопоставления вызову, т.е. конкретная деятельность современника либо как упреждение, что предпочтительно, либо как реакция на инициировавшиеся процессы, что уже просто неизбежно. Для этого, однако, важно осмысление проблемы интернет-зависимости в концептуальном ракурсе. Оно оказывается полезным и в собственно медицинском, и общегуманитарном смысле: в первом случае – для установления причинно-следственных связей отклонения/заболевания, с которым к врачу обращается пациент; во втором – для постижения глубинной сущности явления, поглощающего многих граждан.

Прежде всего, на основе анализа имеющихся источников важно сформулировать базовое определение. Например: интернет-зависимость – это один из видов нехимической аддикции, т.е. зависимость, вызываемая не психоактивными веществами (наркотики, бытовая химия), но использованием Интернетом, пребыванием человека в нём, которые характеризуются явной чрезмерностью: время подключения к виртуальной реальности может достигать до 12 часов, а в последнее время благодать комплексу возможностей (технические, финансовые) – не разрываться вовсе. Здесь следует отметить, что в книге «Четвёртая промышленная революция» упоминавший ранее К. Шваб приводит следующие данные: «По данным Шерри Теркл из Массачусетского технологического института, 44% подростков никогда не отключается от Интернета, даже во время занятий спортом или за едой с семьёй или друзьями. Беседу лицом к лицу вытесняет общение в режим он-лайн, и есть опасения, что целое поколение молодых людей, увлечённых социальными медиа, будет с большим трудом слушать собеседника, поддерживая с ним контакт глазами и понимать язык жестов» [10, с. 123]. Или: интернет-зависимость – это навязчиво и вопреки разуму преследующее человека желание подключиться к Интернету, будучи вне его, т.е. *off-line*, или же наоборот – нежелание, переходящее в неспособность отключиться от Интернета, будучи там, т.е. *on-line*.

Продолжая работу, следует сосредоточиться на философском аспекте рассматриваемого вызова: попытаться понять его внутреннюю «механику», оборачивающуюся явными, т.е. болезненно ощущаемыми, известными медицине симптомами недугов уязвимой и страждущей плоти человека.

На первый взгляд параллель достаточно странная, особенно в связке с собственно медицинской плоскостью. Однако всё не столь необоснованно.

Известно, что философия – это плоскость смыслов и идей, обозначение и обдумывание которых не позволяет человеку достичь состояния полной успокоенности именно в концептуальном понимании данного слова. Как писал известный доктор-психиатр Виктор Франкл, «смысл смысла заключается в том, чтобы задавать ритм бытия» [8, с. 66]; «быть человеком – значит предстоять смыслу, который нужно осуществить, и ценностям, которые нужно воплотить. Это значит жить в поле напряжения между плюсами реальности и идеалов, которые требуется сделать реальностью. Человек живет идеалами и ценностями. Человеческое существование не подлинно, если не проживается в условиях самотрансцендентности» [8, с. 66-67].

Помимо всего прочего решающее значение в приведённой мысли учёного, психиатра-практика имеет идея о критической важности для человека пребывания в состоянии напряжения, которое и не позволяет ему,

образно выражаясь, пройти мимо собственного бытия. Вызов здесь в том и состоит, что стремясь и желая покоя, человек незаметно для себя упокоивается, т.е., как бы это ни звучало жестоко и жестоко, покойником. В отношении последнего неумолимыми представляются слова учёного и мыслителя Б. Паскаля о том, что «так проходит вся жизнь: люди ищут покоя, борясь с препятствиями, а когда их преодолевают, покой становится для них невыносимым из-за скуки, им порождаемой. Нужно вырваться из него и клянуть себе тревог. А если даже мы как будто в безопасности со всех сторон, скука собственной властью будет постоянно расплзаться из глубины сердца, где прорастают её природные корни, и отравлять наш разум своим ядом» [4, с. 95]. Естественно, речь идёт не о биологическом понимании, хотя деятельное, очевидно, что в негативном смысловом и эмоциональном ключе этого слова, следование многим современным вызовам, в т.ч. и из Интернета, оборачивается современникам летальными исходами. Ярким примером предстают появляющиеся в Сети время от времени, но всегда в разных декорациях т.н. «группы смерти».

Философия как повод и способ постановки человеком самому себе неудобных вопросов как раз и способствует выведению его из кажимости: всякий раз в таком случае он непременно выходит в действительность, в которой нужно творить, причём реально, т.е. исходя из понимания и представления возможных последствий, которые случатся и именно с ним, и с теми, кто волей ситуации оказывается связанным с ним.

Возникающие на жизненном пути трудности, тяготы и лишения, зачастую поверхностно, инфантильно, нефилософски воспринимаемые человеком, только усиливают стремление убежать «от всего этого», чему всякий раз находится какое-либо средство его удовлетворить. Эти средства по существу суть симулякры – «всё более тонкие имитации реальности, конечное назначение которых – создать виртуальный мир, полностью подменяющий реальность и блокирующий всякие вторжения свидетельств этой реальности в наше сознание» [3, с. 42]. Опасность здесь в том, что таким образом сама жизнь поступательно и незаметно обволакивается ими, а они самым своим существом гасят любой прорыв подлинного бытия: «означающее немотивированно – произвольно по отношению к данному означаемому, с которым у него нет в действительности никакой естественной связи» [3, с. 61].

Действительно грозный вызов состоит в том, что человек, а точнее его подлинно интеллектуальные, концептуальные, собственно человеческие потребности удовлетворяются символами и знаками, причём, «испортившимися, ставшими своевольными знаками, не столько отражающими объективную реальность, сколько порождающими призрачные, виртуально-манипулятивные миры, изолирующими нас от подлинного бытия» [3, с. 62].

Всё сказанное, даже без пристального внимания, относится к рассматриваемой здесь Интернет-зависимости. Философское рассмотрение даёт серьёзное разъяснение, подсвечивает причины развивающихся явлений, которые на поверку оказываются не столь приятными и безобидными.

Так, в представленной логике совершенно по-иному видятся такие нормы и реалии сегодняшнего дня как увлечение on-line играми (на предыдущем этапе развития технологий это были просто игры, устанавливаемые на компьютер, т.е. фактически, это была игра с компьютером, а не с человеком посредством компьютера, что стало реальностью сегодня); потеря ориентира в дополненной реальности; full time (т.е. в переводе с английского – «всё время») on-line в социальных сетях (1) и пристрастие к виртуальным знакомствам (2); как следствие синергии первого и второго – киберсекс/киберсексуальная зависимость; увлечение покупками в интернет-магазинах; навязчивый веб-серфинг.

Обозначенные виды Интернет-зависимости, с наличием и сущностью которых соглашается современное научное сообщество, суть именно у бегание современника от себя и актуального бытия: будучи там, пребывая там – в виртуальной реальности – неуправляемыми оказываются технологические процессы (промышленный аспект – производство), без должного внимания остаются дети (социальный аспект – воспитание), деградирует коммуникация между людьми (личностный аспект – человеческое общение) и так далее. Здесь нельзя не согласиться с современником – немецким философом и исследователем коммуникации, профессором Берлинского Технического университета – Н. Больцем, что «человек не может перерабатывать несколько потоков информации параллельно. Считается, что 98% всей поступающей информации не проходит через сознание. Сознание способно перерабатывать от 40 до 50 бит в секунду и поэтому вынуждено уничтожать, «пожирать» всё остальное. Люди – это систем переработки информации, которые могут усваивать её «порции» только последовательно, одну за другой. Человек может одновременно участвовать только в одном разговоре, он не может слушать лекцию и параллельно читать роман. И поскольку поддержание дружеских связей требует времени, он не может иметь много настоящих друзей» [1, с. 16]. Иными словами, будучи там – в виртуальной реальности – человек не здесь: покинутым, брошенным на самотёк оказывается подлинное бытие, но это никак не устраняет его само, равно как и те его огрехи и несовершенства, которые неизбежно есть, от которых современник и убегает в симулякр вместо их активного, творческого преодоления. Там он занят. Там ему интересно. Там легко. Там он обретает смысл, смысл жизни. Однако там и он, и всё прочее суть лишь fake (т.е. в переводе с английского – «подделка»), а отмеренный период биологического существования, т.е. жизни на Земле, при этом неумолимо, но незаметно человеку, истекает, заканчивается. Здесь, опять же, был меток Б. Паскаля о том, что «мы беззаботно мчимся к пропасти, держа перед собой какой-нибудь экран, чтобы её не видеть» [4, с. 108].

Очевидно, что философский подход совсем не празден и не неуместен. Здесь же важно отметить, что выявленные и обозначенные виды интернет-зависимости, в генезисе которых, однозначно, наличествует и концептуальная причина-составляющая, в реальной жизни порождают конкретные соматические патологии, накладывающиеся и усугубляющие общую картину заболеваемости населения страны, каковой в данном случае является Россия.

В заключении исследования, основываясь на анализе опыта специалистов, представляется целесообразным указать симптомы появляющейся или уже развивающейся Интернет-зависимости. Их наблюдение обязывает насторожиться как субъекта (врача), так и объекта (пациента): для первого знание симптомов есть средство доказательства возникших подозрений; для второго знание симптомов есть средство самопроверки, самопрофилактики.

На сегодняшний день принято говорить о следующих психологических (духовных) симптомах, обязательно приводящих к соответствующим последствиям: обретение и сохранение хорошего самочувствия, эйфории в момент пребывания за компьютером, во всемирной Сети; неспособность остановиться, сделать паузу в работе с компьютером, вырваться из Интернета; постепенное увеличение количества времени,

проводимого за компьютером и в Интернете; появление необъяснимой раздражительности, будучи вне компьютера и Сети; ощущение неполноты и пустоты собственного бытия (жизни) вне и без компьютера и Интернета; зарождение лживости и неискренности в отношениях с близкими и коллегами; возникновение профессиональных, производственных проблем на работе (сотрудник предприятия) или в учёбе (обучающийся школы, колледжа, вуза).

Наряду с отмеченными выше психологическими симптомами Интернет-зависимости, важно обозначить и медицинские (соматические) симптомы, справляться с разросшимися последствиями которых, как уже отмечалось и что очевидно, приходится справляться врачам узкой специальности. Среди таковых фиксируются следующие деструктивные, а на определённой стадии развития – критические проявления: ухудшение вследствие колоссального напряжения зрения; нагрузка на суставы и мышцы вследствие продолжительного сидячего положения; нарушение режима питания – приём пищи по случаю, на лету, что придётся; нарушение режима сна – постепенный и всё больший перевод ночи в on-line; пренебрежение личной гигиеной (а также гигиеной рабочего места).

Выводы. Таким образом, всё сказанное позволяет сделать заключение о том, что технологизация жизни – например, Интернет и всё, что с ним связано – совсем не является безобидным для современника развлечением. Более того, отчётливо проявляется необходимость глубокого, концептуального понимания и отношения к тому, что сегодня именуется развлечением: срыв с курса «созидание» на курс «развлечение» не предвещает современникам, живущим в условиях нового технологического уклада, который Клаус Шваб, например, называет его «четвёртой промышленной революцией»: «Уникальность четвёртой промышленной революции, помимо темпов развития и широкого охвата, заключается в растущей гармонизации и интеграции большого количества различных научных дисциплин и открытий. Материальные инновации, возникающие в результате взаимозависимости между различными технологиями, более не являются научной фантастикой. К примеру, сегодня цифровые технологии производства могут взаимодействовать с биологическим миром. Некоторые дизайнеры и архитекторы уже совмещают автоматизированное проектирование, аддитивные технологии, инжиниринг материалов и синтетическую биологию для новаторских разработок систем взаимодействия между микроорганизмами, нашими организмами, потребляемыми нами продуктами и даже зданиями, в которых мы живём. Для этого они создают (и даже «выращивают») объекты, которые постоянно изменяются и адаптируются (отличительные признаки растительного и животного мира). В книге «Второй машинный век» Бриниолфссон и МакАфи утверждают, что компьютеры являются настолько способными, что невозможно предсказать, какие приложения они будут использовать через несколько лет. Сегодня искусственный интеллект (ИИ) окружает нас со всех сторон: от беспилотных автомобилей и дронов до виртуальных помощников и программного обеспечения для перевода. Всё это преобразует нашу жизнь. ИИ достиг существенных успехов благодаря стремительному росту вычислительных мощностей и доступности колоссальных объемов данных: от программного обеспечения для открытия новых лекарственных средств до алгоритмов, предсказывающих наши культурные интересы. Многие такие алгоритмы создаются на основе «хлебных крошек», то есть тех информационных следов, которые мы оставляем в цифровом мире. Это создаёт новые типы «компьютерного самообучения» и автоматизированного изобретения, обеспечивая работу «интеллектуальных» роботов и компьютеров по самопрограммированию и поиску оптимальных решений на основе исходных принципов. Такие приложения, как Siri от компании Apple, дают первое представление о мощности одной из подсистем искусственного интеллекта – AI Field, так называемых интеллектуальных консультантов. Личные интеллектуальные консультанты начали появляться всего два года назад. Сегодня распознавание голоса и искусственный интеллект развиваются с такой скоростью, что беседа с компьютером вскоре станет нормой, создавая явление, которое некоторые технические специалисты называют «окружающим разумом», с постоянной доступностью автоматизированных личных консультантов, которые делают записи и отвечают на запросы пользователей. Наши устройства становятся неотъемлемой частью личной экосистемы: они слушают нас, предупреждают наши потребности, помогают по мере необходимости, даже если их не просят об этом» [10, с. 20-22], [9].

Очевидно, что в общем изложенной контексте положение дел не сулит ничего хорошего: «Развлечение – величайшее из наших несчастий. Это оно больше всего мешает нам думать самих себе и незаметно губит нас. Без него мы стали бы скучать, и скука заставила бы нас искать более надежного средства от неё избавиться; но развлечение нас забавляет и позволяет приблизиться к смерти незаметно» [4, с. 169]. Это относится ко всем сферам жизни человека и общества, причём, и в прямом, и в переносном смысле.

Литература:

1. Больц Н. Алфавит медиа – М.: Европа, 2011
2. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка – М.: Русский язык, 1990
3. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире – М.: Алгоритм, 2002
4. Паскаль Б. Мысли. Афоризмы – М.: АСТ, 2011
5. Словари и энциклопедии на Академике // [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/90583>, свободный
6. Толковый словарь Ушакова // [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=8227>, свободный
7. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» // [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/#ixzz5XV4RUOuN>, свободный
8. Фанкл В. Воля к смыслу – М.: Альпина-нонфикшн, 2018
9. Шваб К. Технологии Четвёртой промышленной революции – М.: Эксмо, 2018
10. Шваб К. Четвёртая промышленная революция – М.: Э, 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО МОДУЛЯ "ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИСКУССТВЕ"

Аннотация. В статье рассматриваются возможности графической фасилитации и ее использование в системе высшего образования в качестве техники визуальной коммуникации. Уточнение формы использования методов визуализации информации помогает преподавателю организовывать процесс обучения в рамках элективных модулей. Это особенно важно, когда группа формируется из обучающихся разных направлений подготовки.

Ключевые слова: графическая фасилитация, визуализация текста, опорные конспекты и сигналы, коммуникативный дизайн.

Annotation. The article discusses the possibilities of graphic facilitation and its use in higher education as a technique of visual communication. Clarification of the use of methods of information visualization helps the teacher to organize the learning process in the framework of elective modules. This is especially important when a group is formed of students of different areas of training.

Keywords: graphic facilitation, text visualization, reference notes and signals, frame technology, personality properties.

Введение. Элективные курсы в системе высшего образования направлены на индивидуализацию процесса обучения, когда каждый студент может получить знания в определённой области. Основной концепцией такой формы обучения является модель образования Liberty arts. Во главу угла здесь ставится развитие личности студента в процессе подготовки к конкретной профессиональной деятельности. Методика обучения в этой модели образования в первую очередь призвана развивать у учащихся навыки организации умственного труда и самообразования [1]. В связи с этим, основной упор в процессе обучения ставится на такие профессиональные, общекультурные и общепрофессиональные компетенции, которые включают овладение приемами творческого мышления и способностью к моделированию процессов, объектов и систем, используя современные проектные технологии [3]. Таким образом, обучение на элективных курсах призвано способствовать формированию разных видов компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью выпускника образовательной организации. Происходящее в аудитории в этом случае носит интерактивный характер, а условия направлены на активизацию творческой деятельности и включают в себя такие факторы:

1. предоставление самостоятельности, развитие дивергентного мышления;
2. внимательное отношение к творческим проявлениям обучающихся с учётом их ценностных ориентаций;
3. выявление потенциальных творческих способностей в ходе выполнения различных по характеру и содержанию заданий;
4. осуществление широкого круга включенности за счёт расширения дисциплин, непосредственно связанных с творчеством и расширение междисциплинарных связей;
5. формирование у обучающихся высокой самооценки.

Так как современному специалисту в области образования предъявляются высокие требования, которые диктует повсеместная "цифровизация" общества, закономерно, что элективные модули, связанные с современными цифровыми технологиями, вызывают повышенный интерес. Методика обучения элективным модулям по дизайну ещё только начинает формироваться. На наш взгляд, с самого начала её целесообразно строить на основе нового понимания целей и ценностей образования, с ориентацией на инновационные методические идеи и концепции.

Изложение основного материала статьи. Разработанный нами элективный модуль "Цифровые технологии в искусстве" предполагает обучение по следующим направлениям: искусство создания презентаций, изучение основ компьютерной графики и векторной иллюстрации, видео-дизайн. Все направления представляют собой современные средства визуальной коммуникации. В то же время, приходится учитывать, что в рамках этого модуля будут обучаться студенты не имеющие специальной художественной или дизайнерской подготовки. В задачи педагогов в данном случае входят задачи фасилитаторов (*англ.* facilitation – делать действие или процесс более доступным). Под фасилитацией понимается группа навыков и набор инструментов, позволяющих эффективно организовать различные процессы коммуникации [2]. По мнению Тони Мана, фасилитатор в процессе взаимодействия в акте коммуникации должен владеть следующими умениями и навыками [8]:

1. направлять и структурировать дискуссию в нужное русло;
2. отбирать действительно удачные решения;
3. брать на себя риск, выходить самому и выводить участников фасилитации из зоны комфорта;
4. работать с разного рода группами;
5. ориентироваться во всех форматах бесед и встреч;
6. сочетать разные инструменты и техники в процессе работы с группой;
7. быстро реагировать на изменение обстановки, затруднения участников — и, соответственно, быстро их преодолевать;
8. противостоять стрессу;
9. открываться людям, мотивировать их на личностные изменения.

Как показывают исследования, применение в образовательном процессе феномена «педагогическая фасилитация» становится эффективным средством повышения интереса и познавательной активности обучающихся, оптимизирует процесс развития их профессионального самосознания и компетентности при подготовке в образовательной организации к научно-исследовательской и преподавательской деятельности

[7]. Фасилитация в образовании активно используется при проведении практических групповых и индивидуальных занятий. Она обеспечивает:

1. Повышение эффективности деятельности обучающихся.
2. Увеличение мотивации в решении учебных проектов.
3. Развитие интеллектуального потенциала обучающихся.
4. Создание безопасного психологического пространства для творческого самовыражения.
5. Внедрение новых технологий в учебный процесс.

Успешная педагогическая фасилитация — это совместная качественная работа как участников, обсуждающих по-настоящему важные для них вопросы, так и преподавателя фасилитатора [7].

Многочисленные исследования показали, что простая и оригинальная визуализация намного понятнее и лучше усваивается, чем даже самый отлично написанный текст [6]. Как показали исследования Д. Розма, в тот момент, когда иллюстрирование сложных смыслов происходит в процессе графического донесения информации, её понимание и запоминание осуществляется гораздо проще [5]. Для осуществления методических задач широкого спектра, на наш взгляд, на помощь может прийти использование различных приёмов и техник графической фасилитации. Графическая фасилитация (visual facilitation) – представляет собой процесс организации работы, при котором активно используются техники визуальной коммуникации. При этом, визуальная фасилитация представляет собой не технику рисования, а процесс визуализации и коммуникации одновременно, в ходе которой используются различные методы фиксации информации и выявляются ключевые смыслы. Кроме того, графическая фасилитация включает в себя широкую категорию методов визуализации, предназначенных для поддержки групповой коммуникации и принятия решений. Вопросы которые стоят перед педагогом:

1. как я могу использовать визуализацию конкретной группой обучающихся?
2. с каких инструментов следует начать?
3. как наиболее эффектно управлять группой средствами визуальной фасилитации?

По мнению Сиббета, "работа в интерактивном режиме с визуализацией и - благодаря фокусу на осведомленности, вовлеченности, творчестве и приверженности - способствует достижению такого уровня понимания, который приводит к реальным результатам" [6, с. 32].

Техник визуальной фасилитации много, но существует несколько базовых:

1. метафоры и символические образы;
2. графические шаблоны;
3. маршрутные карты и визуальные планы;
4. графические карты историй;
5. видео и виртуальные визуальные материалы;
6. скрайбинг.

При этом, большое значение имеет последовательность применения различных техник фасилитации на разных этапах работы. Это связано с тем, что на каждом этапе целесообразно давать разный тип визуальных структур. Для того чтобы понять какие именно, мы обратились к модели ОРИП(ORID), основанной на методе сфокусированной беседы. По мнению автора методики [9], каждый человек при взаимодействии с новой информацией проходит через 4 уровня:

O - objective: объективный уровень восприятия, благодаря органам чувств (зрение, слух, вкус, запах, прикосновения). На этом уровне человек оперирует внешними фактами;

R - reflective: рефлексивный уровень - эмоциональные, интуитивные или инстинктивные реакции, рождающиеся ассоциации, образы, эмоции, переживания, всплывающие воспоминания;

I - interpretive: интерпретативный уровень - придача смыслов и значения благодаря интерпретации;

D - decisional: умозаключения любого рода на уровне принятия решений и совершение последующих действий, на основе сделанных выводов.

Практика показала, что работа с использованием средств графической фасилитации в рамках элективного модуля "Цифровые технологии в искусстве" может включать в себя следующие практические решения:

При получении информации на первом этапе целесообразно использовать ментальные карты, приветственные флипчарты и работать со стикерами. Также хорошо подходит интерактивная визуальная фасилитация в ходе знакомства между собой участников элективного модуля с использованием графических шаблонов.

На этапе рефлексии и интерпретации подходит раздаточный материал для персональных заметок и вопросов. Здесь идёт работа с символами и метафорами, которые могут быть включены в маршрутные карты и визуальные истории. Осуществляется выявление и понимание общей траектории движения к поставленным целям. Происходит разбиение сложной технической информации на иллюстрированные фреймы с элементами навигации.

На этапе принятия решения и действия обучающиеся уже самостоятельно создают схематизацию своего творческого проекта, создают концептуальные проектные идеи, раскадровки, опорные схемы, диаграммы.

В итоге работы целесообразно также осуществить коллективную рефлексии пройденного материала. В результате, в процессе обучения на элективном модуле с использованием элементов графической фасилитации, решаются следующие задачи:

1. развить умение выявлять иерархию в подаче информации;
2. развить навыки совместного проектирования дизайн концепций на основе использования методов работы с графическими образами;
3. научить подбирать наиболее удачные варианты шрифтового и графического решения для донесения смысла различной по сложности информации;
4. обучить приемам оперирования элементами знаковых систем, включающих различные типы графического решения от рисунка до схемы.

На наш взгляд, наличие такого элемента визуальной фасилитации как шаблоны может значительно облегчить работу преподавателя. Они создаются предварительно для того чтобы организовать участников. В них обозначаются такие элементы как:

1. время (когда и что должно произойти),
2. этапы (на каком они находятся и какой следующий),

3. задания и раздаточный материал (что нужно сделать и как это будет зафиксировано),
4. пространство (кто где работает, если есть распределение по группам).

Последовательность использования шаблонов для графической визуализации элективного курса "Цифровые технологии в искусстве" была такой: а) приветственный флипчарт, предполагающий использование стикеров для знакомства, включающий маршрут по всему курсу; б) маршрутные карты по каждому модулю курса в) визуальные конспекты по каждому занятию модуля (индивидуальный раздаточный материал); г) распорядок работы по каждому занятию; д) итоговый флипчарт для коллективной рефлексии; е) итоговый индивидуальный визуальный конспект для каждого участника с информационными материалами.

Выводы. Наши наблюдения показали, что организованный подобным образом процесс обучения, предъявляет высокие требования к профессионализму преподавателя. Это связано с тем, что в работе на разных этапах, преподаватель должен учитывать какой стиль графики лучше использовать и уметь оценивать их полезность при реализации образовательного процесса. Для подготовки преподавателей к выполнению роли фасилитатора необходим обучающий курс, включающий в себя комплексное изучение методов визуальной подачи и педагогической фасилитации. Это направление работы требует дальнейших исследований и имеет большие перспективы в образовательном процессе в высшей школе.

Использование графической фасилитации содействует развитию активной личностной позиции обучающегося и ведёт к удовлетворению не только профессиональных, но и творческих и научных и образовательных потребностей. Кроме того, стало очевидно, что систематическое использование техник графической фасилитации на всех этапах обучения на элективных модулях, помогает обучающимся различных направлений подготовки грамотно и целостно осуществлять проектный поиск, а также значительно стимулирует создание оригинальных и творческих проектов в различных областях визуальной коммуникации.

Литература:

1. Беккер Дж. "Что такое либеральное образование и чем оно...не является" // Проблемы либерального образования. Сборник статей. СПб., 2012.
2. Кайзер Т. Фасилитация на практике. Как добывать золото, работая с группами. М.: МАНН, ИВАНОВ И ФЕБЕР, 2017.
3. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования. Сборник: Профильное обучение: Вопросы теории и практики. М.: Педагогическая академия, 2005. – 237 с.
4. Роуди М. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 224 с.
5. Роэм Д. Рисуи, чтобы победить проверенный способ руководить, продавать, изобретать, обучать. – М: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 176 с.
6. Сиббет Д. Увидеть решение: Визуальные методы управления бизнесом. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 256 с.
7. Скибицкий Э.Г., Скибицкая И.Ю. Роль фасилитатора при подготовке магистрантов в образовательной организации. - М.: ИСГУ, 2018. - С. 95-104.
8. Mann T. Facilitation (book bound) develop your expertise 2014 - Resource Productions, 2014. - P. 218
9. Stanfield D. The Art of Focused Conversation. 100 ways to Access Group Wisdom in the Workplace. Canadian Institute for Cultural Affairs. New Society Publishers, 2000. - P. 206.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат биологических наук, доцент Хасанова Альфия Радифовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. В работе раскрыта сущность и структура универсальных учебных действий и теоретическое обоснование необходимости формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках биологии. Рассмотрены этапы формирования регулятивных учебных действий и определили средства их формирования на уроках биологии.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, школьники, урок биологии.

Annotation. The paper reveals the essence and structure of universal educational actions and the theoretical substantiation of the need to form regulatory universal educational actions in biology lessons. Also, the stages of the formation of regulatory educational actions are considered and the means of their formation are determined in biology lessons.

Keywords: universal learning activities, schoolchildren, biology lesson.

Введение. Наиважнейшей основой федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) является системно-деятельностный подход [1], целью которого является пробуждение у ученика интерес к предмету и обучению, еще научить его к самообразованию.

Основной задачей нынешней системы обучения представляется формирование универсальных учебных действий (УУД), которые обеспечивают школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию путями сознательного и динамичного присвоения непознанного социального навыка. Актуальность нашей работы состоит в том, что определение средств формирования УУД у обучающихся является сегодня первостепенной задачей для учителя, и в частности для учителя биологии.

В широком значении понятие «универсальные учебные действия» означает умение учиться (способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта).

В узком же значении данный термин можно понять как совокупность способов действия обучающегося и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [5].

Повышение уровня и качества обучения учащихся на сегодняшний день является одной из основных проблем образования. Главным признаком всестороннего обновления системы образования в Российской Федерации является переход к системно-деятельностному подходу, т.е. происходит переход от «знания-догмы» к «знанию-мышлению».

Приобретение обучающимися универсальных учебных действий делают вероятность самостоятельного удачного усвоения свежих знаний, умений и компетентностей, охватывая принцип усвоения, то есть умения обучаться.

Универсальные учебные действия в ходе преподавания осуществляют следующие функции:

- предоставление способностей ученика без помощи других реализовывать работу через установление учебных целей, поиск и применение требуемых средств и методов, осуществление контроля, а также оценка процедуры и итогов работы;

- формирование обстоятельств с целью идеального формирования личности и её самореализации в базе готовности к постоянному формированию, потребность которого определена поликультурностью сообщества и большой высокоступенчатой мобильностью;

- предоставление успешного освоения знаний, развития умений и компетентностей в каждой области [5].

Таким образом, владение универсальными учебными действиями направляет к появлению успешного самостоятельного усвоения новых знаний, умений и компетентности, а так же успешного формирования самостоятельной организации усвоения, то есть умение учиться. Данная способность связана с тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия которые позволяют обучающимся открывать возможность широкой ориентации в самой учебной деятельности и в различных ее предметных областях.

Разработчиками ФГОС основного общего образования выделены главные характеристики универсальных учебных действий:

1. личностные (самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическое оценивание);
2. регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, корректировка, оценка);
3. познавательные (общеучебные, закономерные и знаково-символические);
4. коммуникативные универсальные учебные воздействия [1].

Изложение основного материала статьи. В своей работе мы рассмотрели формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках биологии.

Регулятивные универсальные учебные действия способствуют организации учебной деятельности обучающихся. Они включают в себя: постановка учебной задачи, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция (рефлексия) [1].

Вне зависимости от этапа урока используются конкретные регулятивные универсальные учебные действия. Нами разработаны этапы формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках биологии.

Рассмотрим формирование регулятивных УУД на примере фрагмента урока биологии «Внешнее строение листа», для 6 класса на этапе постановки цели урока.

Таблица 1

Пример этапа «Целеполагания» по теме «Внешнее строение листа»

Этап урока/время	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Формируемые УУД
Целеполагание	Стимулирует интерес к уроку - создает проблемную ситуацию (задает вопрос на который не имеется однозначного ответа).	- формулирует тему урока; - называет варианты ответов; - ставит цели урока.	Личностные: мотивация учебной деятельности. Регулятивные: постановка учебной задачи с опорой на уже известное и усвоенное учащимися, и с учетом того, что еще неизвестно. Коммуникативные: формулировка ответов. Познавательные: умение извлекать информацию из собственного жизненного опыта; самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; умение полно и точно выражать свои мысли.

На данном фрагменте можно увидеть целеполагания урока, то есть постановку учебной задачи с опорой на уже известное и усвоенное учащимися, и с учетом того, что еще неизвестно. Учитель подводит учащихся к формулировке цели урока, ставя учащихся в ситуацию затруднения, вызванную недостатком знания по обсуждаемому вопросу.

Следующим этапом является планирование. Оно включает в себя определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата и составление плана и последовательности действий [4]. Надо заметить что младшие классы способны осуществлять планирование своей деятельности только со взрослыми. Рассмотрим на примере урока 6 класса по теме « Внешнее строение листа».

Пример этапа «Планирования» по теме «Внешнее строение листа»

Этап урока/время	Действия учителя	Действия учеников	УУД
Планирование	Обсуждение с учащимися последовательности действий для достижения поставленной цели.	- предлагают варианты, что они должны рассмотреть на уроке; - высказывают свои версии, выбирается последовательность действий для достижения поставленной цели.	Коммуникативные: планирование учебного сотрудничества с учителем. Регулятивные: выявление последовательности промежуточных целей с упором на конечный результат. Познавательные: определение того, что надо будет знать.

На этапе планирования учитель составляет и обсуждает с учащимися алгоритм для достижения поставленной цели.

На этапе изучения новой темы формируются такие регулятивные универсальные учебные действия, как прогнозирование (предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик), контроль (в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона) и коррекция (внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата).

Таблица 3

Пример этапа «Открытие нового знания» по теме «Видоизменения побегов»

Этап урока/время	Деятельность учителя	Деятельность ученика	УУД
«Открытие нового знания» (изучение новой темы)	- создает условия для работы в парах; - организует работу учащихся по поиску и обработке информации; - предоставляет ресурсы для организации самостоятельной работы; - формулирует обобщающие вопросы; - формулирует критерии для оценивания.	- записывают тему урока; - работают в парах; - фиксируют в тетради свои «открытия» - ответы на задания; - обобщают.	Познавательные: смысловое чтение, выбор оснований и критериев для сравнения, знаково-символическое преобразование текста. Регулятивные: прогнозирование, контроль, коррекция. Коммуникативные: инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли.

Во время изучения новой темы идет обучение по ФГОС, где обучающиеся самостоятельно изучают тему с помощью учителя выполняя задания, сначала проговаривая и понимая как они будут делать его, потом по эталону выполняют заданную им работу. Если же при проверке ученики находят ошибки в своих ответах, то они могут корректировать свои работы тем самым понимая свою ошибку и в конце обязательно должен быть общий вывод проделанной работы с помощью учителя.

Под оцениванием понимается выделение и осознание учащимися как уже ранее усвоенного так и того, что подлежит усвоить в будущем, включая осознание качества и уровня усвоения [4]. Оценивание можно провести в разных формах: в виде теста, диктанта, письменного опроса, в виде взаимного диктанта, в виде вопросов. А так же с использованием теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): Метод интеллект - карт, «Диаграмма Венна», «Цепочка признаков», «Жокей и лошадь» [2].

Наибольший эффект на данном этапе можно получить:

- при включении в проверочную работу заданий, обозначающих границы применения имеющихся знаний, приоткрывающих новые возможности и неизвестные пока знания;
- при использовании нетрадиционные формы проведения контроля;
- при предоставлении учащимся на выбор несколько заданий различного уровня [3].

Пример этапа «Оценивания результатов по критериям» по теме «Видоизменение побегов»

Этап урока/время	Деятельность учителя	Деятельность ученика	УУД
6 этап Оценивание результата (по критериям)	- организует оценивание личного продвижения учащихся и успехов класса в целом	- выполняют самопроверку; - делают выводы о полноте и правильности изученного, сравнивая с эталонным ответом; - решают тест; - проверяют свои работы по критериям, оценивают свою работу.	Коммуникативные: взаимопроверка. Регулятивные: оценка. Познавательные: выбор оснований и критериев для сравнения, взаимопроверка.

Обучающиеся проверяют свои знания и оценивают по предоставленным им критериям насколько успешно они освоили материал пройденный на уроке. Оценивание помогает понять учителю насколько класс освоил тему.

Рефлексией называют способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию, то есть к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий [4].

В практике организации рефлексии насчитывается огромное число приемов. Важно помнить то, что приемы необходимо разнообразить, каждому приему должно соответствовать свое место в предмете и теме урока, рефлексия проводится для ученика, а не для учителя или не для логического завершения урока.

Таблица 5

Пример этапа «Рефлексия» по теме «Внешнее строение листа»

Этап урока/время	Деятельность учителя	Деятельность ученика	УУД
Рефлексия	Организует поведение рефлексии с помощью самоанализа; метода незаконченного предложения.	- выявляют затруднения в продвижении; - выявляют пути достижения цели.	Коммуникативные: владение монологической и диалогической формами речи. Регулятивные: осознание качества и уровня усвоения. Познавательные: рефлексия способов и условий действия и результатов деятельности.

Учение должно приносить радость познания, радость общения. Любой ребёнок - личность, каждому есть, чем гордиться, каждому нужно почувствовать радость успеха. Применяя рефлекссию на данном этапе урока мы помогаем ученику формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнание в своих знаниях.

На этапе урока, когда учитель задает домашнее задание, также формируются регулятивные универсальные учебные действия, если даже не столько важные, чем в других этапах, но все же они есть. Формируются такие регулятивные УУД как поиск и сбор информации, при котором дети учатся находить правильную информацию и так же если надо они выделяют из текста только самое необходимое.

Таблица 6

Пример этапа «Домашнего задания» по теме «Видоизменение побегов»

Этап урока/время	Деятельность учителя	Деятельность ученика	УУД
Домашнее задание	Проговаривает домашнее задание и требования к его оформлению.	Записывают домашнее задание; обсуждают домашнее задание и задают вопросы, если они есть.	Познавательные: смысловое чтение Коммуникативные: обсуждают домашнее задание. Регулятивные: поиск и сбор информации.

Выводы. Развитие регулятивных возможностей занимает важное место в составлении ключевой компетентности личности. В программах, которые направлены на подготовку обучающихся к

самостоятельной жизни, выделяют регулятивные (управленческие) универсальные умения — постановка и решение проблемных жизненных задач; планирование цели и пути их достижения и установление приоритетов; контроль своего времени и управление им; решение поставленной задачи; принятие решений и ведение переговоров. А самыми важными умениями, которые связаны с самореализацией личности во время обучения в школе, являются самооценка и выстраивание уровней и путей в отношении обучения. Этим можно сказать, что именно регулятивные УУД имеют особое значение при современном обучении учащихся.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. - Москва: «Просвещение», 2010. - 31 с.
2. Галева, Н.Г. «Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках биологии» / Н.Г. Галева. - Москва: «Просвещение», 2006. - 141 с.
3. Жукова, Н.Н. «Формирование и развитие общеучебных умений и навыков, учащихся на уроках биологии» / Н.Н. Жукова // Справочник заместителя директора школы. - 2011. - № 6. - С. 7-12.
4. Зарипова, Р.С. Методика обучения биологии: учебное пособие для студ. учреждений высшего педагогического образования / Р.С. Зарипова, А.Р. Хасанова, С.Е. Балаян. - Набережные Челны: «НИСПТР», 2015. - 175 с.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. - 4-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 2011. - 79 с.

Педагогика

УДК 37.034

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

кандидат педагогических наук Заборина Мария Алексеевна

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

студентка филологического факультета Юданова Виктория Владиславовна

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

НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика литературного образования как средства формирования нравственности бакалавров высшей школы. Литературное образование является неотъемлемой составляющей духовного развития современной личности. Целью литературного образования является воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры.

Ключевые слова: нравственность; духовность; литература; литературное образование; бакалавры; воспитание.

Annotation. The article reviews the specifics of literary education as a mean of forming the morality of higher school bachelor students. Literary education is an integral part of the spiritual development of the modern personality. The purpose of literary education is the education of a spiritually developed personality, the formation of a humanistic worldview, civic consciousness, sense of patriotism, love and respect for literature and the values of national culture.

Keywords: morality; spirituality; literature; literary education; bachelors; education.

Введение. Одной из приоритетных задач в области образования, закрепленной в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», является развитие личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (далее, Концепция), как ценностно-нормативная основа взаимодействия образовательных учреждений с другими субъектами социализации обучающихся, определяет как, характер современного национального воспитательного процесса, так и цели, задачи и основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи. Обучение и воспитание, как основная деятельность педагогов, лежит в плоскости всех уровней образования. В рамках заявленной проблематики особый интерес для нас представляет нравственное воспитание бакалавров, являющееся частью их образования, следовательно, требования к уровню подготовки бакалавров, должны соответствовать потребностям общества. Социальный заказ, сформулированный в Концепции, как определенная система общих педагогических требований, направленных на обеспечение эффективного участия образования в решении важнейших общенациональных задач, должен обеспечиваться соответствующей подготовкой бакалавров различных профилей подготовки.

Духовность, как единство истины, добра и красоты в человеке, связана с системным осмыслением значимых истин во всех сферах культуры: в науке, философии, образовании, религии и искусстве. Основой для создания и сохранения духовности являются принципы открытости, честности, свободы, равенства и др., т.е. всё то, что способствует развитию человека и человечества.

Изложение основного материала статьи. Наивысшей мерой человечества, безусловно, является нравственность. В словаре С.И. Ожегова, нравственность, определяется, как внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами. Нравственные качества человека не передаются по наследству, они воспитываются в каждом индивидууме. Духовность и нравственность, являются базисными характеристиками личности.

В нравственном воспитании можно выделить три основных, взаимосвязанных между собой, направления - нравственные чувства, нравственная позиция и нравственное поведение. Сформированные нравственные чувства, такие как, совесть, долг, вера, ответственность, патриотизм и др., способствуют формированию

нравственной позиции: способности различать добро и зло, умению проявлять самоотверженность, готовности преодолевать жизненные испытания. Нравственное поведение начинается с осознания личностью чувства долга, готовности служить людям, Отечеству, проявлению доброй воли и др.

Современному педагогу высшей школы необходимо использовать весь спектр знаний, умений и навыков, необходимых для организации воспитательного процесса студентов. Поиск средств духовно-нравственного воспитания обучающихся занимает здесь особое место. В духовно-нравственном воспитании имеют значение все изучаемые студентами предметы, но особую роль, по нашему мнению, здесь призвана сыграть литература. На литературное образование возлагается особая миссия, поскольку литература, как классическая, так и современная дает большие возможности для формирования таких важных нравственных категорий, как добро и зло, долг и совесть, честь и достоинство, заложенные в образную систему художественного произведения. Литературное образование способствует воспитанию духовно развитой личности, оно направлено на формирование гуманистического мировоззрения, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе, специально создает условия для полноценного общения с искусством.

Вопрос о связи между искусством и моралью был поставлен еще в эпоху глубокой древности такими известными философами, как Конфуций, Сократ, Платон. В основу основ нравственного воспитания они положили мудрость, знание, при помощи которого учили распознавать благо, добро и справедливость. Аристотель углубляет эту проблему, поставив в «Никомаховой этике» вопрос о синтезе добра и красоты, и этот синтез, по его мнению, осуществляется через искусство.

Идеи Аристотеля проходят через века и привлекают лучшие умы, в том числе и Г.Э. Лессинга, Ж.Ж. Руссо, И.В. Гете, Ф. Шиллера, А.С. Пушкина, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Л.Н. Толстого и др.

Так, Г.Э. Лессинг в «Гамбургской драматургии» пишет, что в основе всех драматических произведений должно лежать намерение учить нас, как поступать, указать нам отличительные признаки добра и зла, трагичного и смешного.

Ж.Ж. Руссо считал, что главное в искусстве - это общественное содержание, которое должно развивать в человеке его гражданские добродетели и прославлять патриотические подвиги героев.

А.С. Пушкин писал: «Сохрани нас боже быть поборником безнравственности в поэзии». В.Г. Белинский одним из первых обратил внимание на роль литературы в формировании нравственных качеств человека. Он считал, что все поэтические произведения обязаны быть нравственными.

Классическая литература, как духовный опыт поколений, помогает понять и принять нравственные ценности, хранящиеся в ней. Еще В.О. Ключевский утверждал, что высшей задачей таланта посредством произведений дать людям смысл и цену жизни. А великий педагог В.А. Сухомлинский писал, что не просто дать знания, а к чему-то звать, не просто вкладывать понимание добра и зла, а пробуждать стремление делать добро, быть непримиримым к злу.

Русская классическая литература наполнена проблемами нравственных исканий ее героев. Русские поэты и писатели ведут постоянный поиск нравственной основы бытия, о проблемах совершенствования личности, ответственности человека за свои поступки. Поэтому и героев своих они наделяют особыми нравственными чувствами, которыми они познают окружающий мир. Человек в их произведениях – это личность, которая ищет себя в этой жизни, обладает особой духовностью, и нравственные поиски становятся кредом их жизни.

Л.Н. Толстой писал: «Литература народа есть полное, всестороннее сознание его, в котором одинаково должны отразиться как народная любовь к добру и правде, так и народное созерцание красоты в известную эпоху развития». Нравственный аспект анализа литературного произведения, Л.Н. Толстой ставил во главу угла при изучении художественного произведения: «Цемент, который связывает всякое художественное произведение в одно целое и от этого производит иллюзию отражения жизни, есть не единство лиц и положений, а единство самобытного нравственного отношения автора к предмету».

И.К. Кузьмичев, рассматривая значение литературы в нравственном воспитании личности, подчеркивает, что литература учит добру, а моральная саморегуляция личности, процесс самоутверждения, особенно в юношеские годы, невозможен без явного или скрытого осознанного или стихийного подражания. Нравственный опыт перенимается молодежью не только от предшествующих поколений, но и от любимых литературных героев [4].

Справедливость этих суждений мы находим в работах современных ученых – А.Г. Адамовой, С.В. Артемова, Бесовой А.К., М.А. Бондаренко, В.В. Дудукалова, А.Е. Кочкиной, И.Ю. Меньшиковой, Б.Г. Мунарбаевой, и др.

Так, М.А. Бондаренко, в диссертационном исследовании «Воспитание нравственных качеств у студентов вузов: На примере отечественной литературы», выделяет следующие принципиальные положения:

- процесс изучения отечественной литературы создает возможности для формирования мировоззрения, взглядов, убеждений и нравственных качеств, необходимых современному человеку;
- нравственный потенциал произведений отечественных писателей порождает особую систему гуманистических ценностей-убеждений;
- в процессе изучения отечественной литературы формируются такие важнейшие нравственные качества личности, как гуманизм, патриотизм, познавательная потребность, эстетический вкус, эмоциональность, толерантность и др.;
- нравственные категории общения являются более важными, чем учебно-теоретические задачи;
- личность преподавателя оказывает непосредственное влияние на формирование ценностного сознания студента;
- основополагающим методом общения между людьми, как в учебной, так и во всякой иной сфере деятельности является духовный контакт и диалог;
- процесс саморазвития и нравственного совершенствования является системным, непрерывным, не прекращающимся с получением высшего образования [2].

Бесова А.К. в рамках экспериментального исследования по теме диссертации «Духовно-нравственное воспитание личности в процессе литературного образования учащихся старших классов» доказывает, что литературное образование способствует духовно-нравственному развитию личности юношей и девушек, меняет характер их межличностных отношений. Эмоциональные связи постепенно трансформируются в содержательные на основе ценностей познаний, полученных при изучении русской литературы, развиваются

содержательные интересы молодых людей и их стремление самосовершенствоваться - интеллектуально, нравственно и духовно [1].

Проблемы нравственного выбора, так свойственные молодому поколению, ищущему ответы на важные жизненные вопросы, раскрываются в литературных произведениях. На конкретных примерах героев художественных произведений молодые люди находят ответы на свои вопросы, определяют свои жизненные принципы и позиции. Школьная программа по литературе не исчерпывается своей содержательной частью в этом вопросе. У выпускников школ появляются новые потребности духовного удовлетворения, и здесь, главное, педагогу высшей школы вовремя направить, подсказать и убедить обучающихся, что литературное образование имеет особенность продолжаться на протяжении всей жизни.

Возникает вполне логичный вопрос, как быть тем направлениям профессионального образования, учебным планом которых не предусмотрено изучение литературы. Ответ очевиден, во-первых, здесь имеет место быть институт кураторства, как неотъемлемый элемент в системе организации воспитательной деятельности высшей школы; во-вторых, волонтеры и тьюторы, вовлекающие вчерашних школьников в активную студенческую жизнь: конкурсы, конференции, олимпиады и пр.; в-третьих, самообразование, как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самим студентом. Организация досуга студента, коллективное прочтение произведений, с последующим обсуждением, позволяет студенту высказать свою точку зрения на тот или иной поступок героя, найти правильное решение выхода из сложившейся ситуации, «примерить» поступок героя на себя.

Очевидно, что чтение является самым значимым способом освоения мира, во всем его многообразии (научном, социальном, профессиональном, культурном и др.). Однако, одной из проблем современного мира является снижение интереса молодежи к чтению. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (далее, Программа), утвержденная распоряжением Правительства РФ в 2017 году, связывает эту проблему с повсеместной доступностью электронных аудиовизуальных средств массовой информации, развитием социальных сетей и индустрии развлечений. Считается, что именно эти факторы влияют на снижения интереса к чтению у молодежи и последствия этой тенденции пока еще не осмыслены до конца. Среди многообразия представленных в Программе направлений решения данной проблемы, в рамках исследуемой нами темы, мы выделяем следующее направление - включение профессиональных компетенций в сфере приобщения молодежи к чтению в разделы квалификационных требований профессиональных стандартов соответствующих специальностей. Важно, что этот документ носит междисциплинарный, межотраслевой и межведомственный характер. А это значит, что решение проблемы лежит в сферах компетенций всех образовательных и профессиональных организаций, в том числе и на уровне подготовки молодежи к будущей профессиональной деятельности. Деятельность высшей школы в этих условиях приобретает первостепенное значение.

Поскольку нравственные качества человека не передаются по наследству, то педагогу необходимо выстраивать весь образовательный процесс так, чтобы они вырабатывались и становились основополагающими в поведении человека на протяжении всей его жизни. Например, включение в учебный план бакалавров всех направлений подготовки, такой дисциплины, как «Духовно-нравственное воспитание личности: версия русской классики», позволит не только сформировать ценностное отношение к классической литературе, но и ориентировать деятельность обучающихся на творческое начало, приобретение собственного духовно-нравственного опыта. Изучение этой дисциплины позволяет создавать условия для формирования нравственной, духовно развитой личности, способной к самосовершенствованию, поиску смысла жизни, стремящейся к правде, добру, красоте. Университетские модули элективных дисциплин, такие как «Духовный код русской культуры», «Литературное наследие» и др. позволяют студентам, не зависимо от направления подготовки, погрузиться в нравственные аспекты литературного образования.

Выводы. Безусловно, все выше сказанное, приводит нас к выводу о том, что формирование нравственных качеств личности, в том числе и бакалавров высшей школы, посредством литературного образования, важная часть нравственного воспитания. Нравственность – наивысшая мера человечности, она начинается с сознания долга личностью, с добровольного решения поступиться своими интересами в пользу другого человека в обмен на обыкновенное чувство благодарности. Недаром Чарльз Дарвин в поисках коренного различия между людьми и животными остановился на этом качестве. Он писал: «Нравственным существом, мы называем такое, которое способно сравнивать свои прошлые и будущие поступки и побуждения, одобряя одни, осуждая другие. То обстоятельство, что человек есть единственное существо, которое с полной уверенностью может быть определено таким образом, составляет самое большое из всех различий между ним и низшим животным» [3].

Специфика огромного влияния художественной литературы на становление личности заключается в том, что она воздействует на наше сознание, наш эмоциональный мир постоянно и, можно считать, полифонично. Современный человек живет в мире литературы с первых своих осмысленных шагов. С течением времени незаметно формируется вкус, во многом определяющий последующие ценностные ориентации читателей. Современное состояние нашего общества привело к созреванию в массовом общественном сознании понимания жизненной необходимости нравственного оздоровления социальной атмосферы. Проблема развития ценностных ориентаций личности неизбежно возникает в переломные моменты эпохи, требующие от человека определения отношения к целям жизнедеятельности и средствам их достижения. Ориентация личности на позитивные нравственные ценности - важнейший регулятор ее социального поведения [5].

Литература:

1. Бесова А.К. Духовно-нравственное воспитание личности в процессе литературного образования учащихся старших классов: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. Москва, 2000. 230 с.
2. Бондаренко М.А. Воспитание нравственных качеств у студентов вузов: На примере отечественной литературы: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Воен. ун-т. - Москва, 2006. С. 41.
3. Дарвин Ч. Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных. М.: Академия наук СССР, 1953. Т. 5. С. 649.
4. Кузьмичев И.К. Литература и нравственное воспитание личности. М.: Просвещение, 1980. 176 с.
5. Хачикян Е.И. Специфика формирования ценностных ориентаций учащихся на уроке литературы // Социальное воспитание. 2013. №2. С. 20

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена ИвановнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга);**кандидат педагогических наук Заборина Мария Алексеевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга);**студентка филологического факультета Юданова Виктория Владиславовна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ФИЛОЛОГА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки студентов филологического профиля, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», к экологическому воспитанию школьников. Критическое состояние окружающей среды ставит перед обществом задачи, направленные на подготовку экологически грамотных специалистов в области образования. Педагог должен обладать экологическими знаниями и уметь находить в преподаваемом предмете связи с экологией. Литература дает возможность воспитывать нравственно-эстетическое отношение к окружающей среде, видеть и чувствовать ее красоту, формировать потребность защищать природу.

Ключевые слова: экологическое воспитание; учитель; образовательный процесс; нравственность; литература; природа.

Annotation. The article analyses the aspects of how philological profile students, studying under the "Pedagogical education" program prepare to the environmental education of schoolchildren. The critical environment condition sets challenges to society aimed at training environmentally competent specialists in the field of education. The teacher has to possess environmental knowledge and be able to find connections with the ecology whilst teaching the subject. Literature provides an opportunity to educate moral and aesthetic attitude to the environment, to see and feel its beauty, to form the need to protect nature.

Keywords: environmental education; teacher; educational process; morality; literature; nature.

Введение. Современное состояние окружающей среды вызывает особую тревогу общества на протяжении многих десятилетий. Образ жизни, ценности, экономические стратегии, фактически весь ценностный стереотип современного общества и общественное сознание должны радикально меняться в направлении рационального природопользования. Необходимо формирование экологической парадигмы этого сознания, то есть появление такого общепризнанного и воплощаемого в жизнь стандарта мысли и поведения, системы знаний, который бы воплотился в экологизированном производстве, науке, этике. Реализовать эти требования в полном объеме может только система непрерывного образования, как специальный институт, способный наиболее адекватно объективизировать эти требования [5].

В свете сложившейся ситуации возникает острая необходимость готовить экологически грамотных специалистов на всех уровнях профессиональной подготовки, особенно это касается подготовки учительских кадров, поскольку вопросы воспитания детей лежат в плоскости школьного образования и имеют более широкий разновозрастной охват в сравнении с другими уровнями образования. Учитель, непосредственно занимающийся проблемами воспитания детей должен обладать необходимыми экологическими знаниями, чтобы в рамках преподаваемого предмета увидеть связи с экологией, уметь выделить в ней проблемы и донести до обучающихся их воспитательный характер.

Необходимо, чтобы экологическое воспитание стало частью образовательного процесса, осуществлялось в тесной связи с профессиональной подготовкой, поскольку процесс экологического воспитания требует создания мотиваций, без которых невозможно сформировать убежденность, а на ее основе – ответственность за сохранение окружающей среды.

Ответственное отношение личности к природе представляет собой взаимодействие и взаимосвязь двух основных компонентов: рационально-практического, связанного с пониманием природы как материальной ценности и, духовно-нравственного, обусловленного осознанием природы как идеальной ценности, как источника этических, эстетических и других высших переживаний.

Изложение основного материала статьи. Современное экологическое образование – это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование общей экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-ценностном отношении к природе, собственному здоровью и состоянию окружающей среды.

Система экологической подготовки будущего учителя направлена на активизацию познавательных интересов и выработку личной ответственности за состояние окружающей среды. Важную роль в профессионально-педагогической подготовке будущих специалистов занимает выработка умений создавать условия для совершенствования экологической деятельности.

Вопросы подготовки студентов педагогических вузов к экологическому воспитанию обучающихся входят в сферу научного интереса и являются объектом исследований многих современных ученых: Аргуновой М.В., Астраханцевой И.В., Владимирова Н.М., Зиятдиновой Л.С., Максимовой Н.М., Померанцевой Н.Г., Соловьевой Н.Ю. и др.

Так, Максимова Н.М. в диссертационном исследовании «Экологическое воспитание студентов педагогического вуза на основе системно-деятельностного подхода», представляя модель экологического воспитания студентов педагогического вуза, акцентирует внимание на том, что экологическое образование и воспитание является актуальной проблемой общества, для решения которой требуется системно - деятельностный подход [4]. Подтверждение этой мысли мы находим в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО), в основе которого также лежит системно-деятельностный подход, реализация которого находится в области компетенций бакалавров педагогического образования. ФГОС ООО ориентирован на становление личностных характеристик

выпускника («портрет выпускника основной школы»), среди которых мы выделяем качество выпускника, осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды. Следовательно, эта проблема является общей для образования в целом и носит, соответственно, междисциплинарный характер.

Владимиров В.М. видит решение проблемы готовности будущих учителей к экологическому воспитанию школьников в оптимальном использовании возможности базовых учебных дисциплин педагогического вуза и учебного процесса высшей школы, в наполнении новой экологической информацией действующих учебных курсов; проведение интегрированных учебных занятий; дополнение учебных и рабочих программ преподавателей специальной, созвучной с дисциплиной информацией экологической направленности; акцентирование внимания на будущей профессиональной деятельности студентов по экологическому воспитанию школьников; создание в вузе и базовых школах условий для такой деятельности; дополнение содержания программ разных видов педагогической практики экологическими мероприятиями (учебными и вне учебными); разработка методических рекомендаций к ним; в экспериментальном учебном плане выделить время для включения элективных курсов и работы факультативов, направленных на формирование у будущих педагогов готовности к экологическому воспитанию школьников [2].

Интеграция экологического образования в учебно-воспитательный процесс требует тщательной продуманности, поскольку это затрагивает деятельность не только студентов, но и, в первую очередь, подготовку к учебным занятиям преподавательского состава. Интегративный подход позволит направить экологическое воспитание студентов на его всестороннее развитие, разумного труженика и потребителя. Будет способствовать процессу формирования нравственности к окружающему миру [3].

Астраханцева И.В. в диссертационном исследовании «Воспитание эколого-ориентированной личности студентов педагогического вуза как активных носителей экологической культуры» делает вывод, что процесс воспитания эколого-ориентированной личности студентов в педагогическом вузе будет эффективно выполнять свои функции, если он, как минимум, будет удовлетворять следующим требованиям, общим для всех педагогических процессов, а именно:

- организационно-структурным ресурсам управления образовательным процессом;
- условиям, созданным для формирования экологической культуры будущих педагогов в образовательном пространстве вуза, с учетом выполнения общих дидактических принципов;
- требованиям к организации экологического образования, включающим в себя: определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на занятиях; постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы; воспитание на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств и др. [1].

Главной задачей любого воспитательного процесса является найти способ побуждения к той или иной деятельности. Первостепенной задачей экологического воспитания является воспитание нравственности по отношению к природе. Нравственность – чрезвычайно важная категория, отражающая весь жизненный опыт существования человечества, его взаимодействие, как с обществом, так и с природой – живой и неживой.

Существует мнение, что более широкий экологический воспитательный спектр имеется у учителей естественнонаучного направления - биологии, химии, физики, но, тем не менее, известно, что и у учителя – филолога есть большие возможности посредством литературы эмоционально осветить круг проблем в окружающей среде.

В рамках подготовки бакалавров филологического профиля на первый план выдвигается арсенал средств, которыми богата литература. Трудно преувеличить роль литературы в воспитании нравственно-эстетического отношения к природе, в умении видеть и чувствовать ее красоту, в выработке непримиримого отношения ко всякого рода хищничеству, в формировании потребности защищать природу.

Словами авторов донести до обучающихся не только природные катаклизмы, но и деятельность людей, их отношение и переживания относительно того, что происходит вокруг них. Заставить учащихся по-другому взглянуть на окружающий их мир, вызвать желание к созиданию, а не разрушению, призвать к пониманию, что родина у нас одна и ее необходимо беречь, вне зависимости от рода деятельности человека.

Писатель Ю. Нагибин видел непосредственную взаимосвязь того, как относится человек к природе, так он относится и к жизни в целом «...алчное, паразитарное, грубое отношение к природе распространяется ... и на общественную жизнь...». Эти слова являются предостережением обществу о том, что наша жизнь и жизнь будущих поколений зависит от того, какие нравственные качества сформируются у подрастающего поколения сегодня.

Размышления Л. Леонова созвучны с современными проблемами экологического воспитания, в котором он также видит нравственную составляющую, утверждая, что моральная сторона защиты природы заключается в патриотическом воспитании молодежи, поскольку «человек, понимающий природу, благороднее и чище: он не сделает дурного поступка».

Для М. Пришвина природа – это его родина, которая должна быть у каждого человека: охранять природу, значит охранять и беречь свою родину.

Переживания за судьбу страны – давняя и ценная традиция отечественной литературы. Особый смысл она приобретает во второй половине 20 века, когда мировое сообщество подняло тревогу об ухудшении состояния окружающей среды. В 1972 году в Стокгольме состоялась конференция ООН по вопросам окружающей среды, по итогам которой была принята Декларация. Принципы, изложенные в Декларации, показывают возможности для решения экологических проблем, на всех уровнях, государственных, районных, муниципальных, отдельных предприятий и учреждений. Призывают всех путем общих усилий сохранить окружающую среду для настоящего и будущего мира. Впервые обращается внимание на ознакомление подрастающего поколения с проблемами окружающей среды, звучит призыв к рациональному природопользованию.

Прямо или косвенно авторы всегда обращают внимание на красоту природы, воспевают в стихах или прозе, но, несмотря на это, было «не в моде» говорить о проблемах охраны природы. Рассказывая об этом, педагог не может не вспомнить известную в нашей стране сессию Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук им. В.И. Ленина (ВАСХНИЛ), прошедшую в 1948 году, которая провозгласила знаменитый лозунг И.В. Мичурина о том, что мы не можем ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача. Известный русский писатель К.Г. Паустовский не смог остаться равнодушным к услышанному лозунгу, подтверждением которого стали гневные строки в «Повести о лесах», о том, что реки, леса

находятся в ужасающем состоянии, их нужно охранять и беречь от варварского отношения людей. Никто еще так яростно не защищал до этого природу, как К.Г. Паустовский. Изучая произведения этого великого писателя необходимо обращать внимание студентов на то, что Паустовский до боли любил свою Тарусу, городок на Оке, жемчужину русской природы. Природа для него – ключ к пониманию человеческой души, национальной культуры, языка. Он писал, что для полного овладения русским языком недостаточно общаться с носителями языка – русским народом, необходимо проникнуться общением с лесами, птицами, и даже с каждым цветком.

Особое место в экологическом воспитании обучающихся занимает произведение В. Распутина «Прощание с Матерой». Проблемы, поднятые автором в этом произведении глубоко нравственные, поскольку отношения человека с природой – это в первую очередь нравственные отношения. История трагического периода в жизни небольшой деревни Матера тесно переплетена с многовековой историей страны. Проблема нравственного выбора стоит перед жителями деревни: для одних эта земля святая, здесь прошла их жизнь, здесь в могилах лежат их предки, – они не хотят уходить с родной земли, для других, возможность, как они думают, изменить свою жизнь к лучшему. В. Распутин был убежден в том, что говорить об экологии нужно не в направлении изменения жизни, а, наоборот, о ее спасении. Жители Матеры это тонко чувствуют, поскольку позволить затопить водой деревню ради строительства электростанции, значит лишить людей родины, а это, как сказала жительница деревни Анна «самый большой грех на свете – лишить человека его родины».

Интеграция экологических знаний в процесс подготовки педагогов филологического направления возможна посредством использования разнообразных форм проведения учебных занятий по изучаемым дисциплинам: конференции, круглые столы, дискуссии и пр. Так, например, изучая творчество Б. Васильева, целесообразно провести конференцию по его роману «Не стреляйте в белых лебедей», поскольку действие романа не только непосредственно связано с жизнью природы, но и выявляет истинные человеческие отношения к ней. Человек и природа, человек и его совесть, мера ответственности человека за все, что происходит вокруг – важнейшие проблемы, которые ставит автор перед читателями. Обсуждение вопросов конференции позволяет обучающимся понять нравственную красоту людей типа Егора Полушкина, главного героя романа, сделать вывод о его экологическом характере, увидеть оптимизм романа и его воспитательное значение.

Наибольшей эстетической силой и философской глубиной проникновения, страстным призывом беречь природу и человека отличается произведение Виктора Астафьева «Царь-рыба». Впервые, после романа Л. Леонова «Русский лес», в нем прозвучало тревожное слово в защиту природы. В. Астафьев писал «Всем строем своей повести я хотел сказать читателю: настало время хранить, а еще вернее – охранять природу. И если нельзя не тратить, то делать это надо с умом, бережно...». Эти слова целесообразно сделать эпилогом круглого стола по изучению повести. Вопросы для обсуждения за круглым столом должны отвечать основной идее книги – идеи бережного, гуманного, разумного отношения к природе, пронизывающую всю художественную ткань произведения, эмоциональное сопереживание и безоговорочный выбор позиции автора.

Одной из интересных форм привлечения внимания будущих филологов к экологическим проблемам является внеурочная форма экологического воспитания средствами литературы. Так, например, заседание литературного кафе на тему «Нарушаем экологию природы, разрушаем экологию души». Чтение стихов о природе, рассказы отрывков из литературных произведений о природе, музыка, просмотр видеофрагментов и пр. – все это способствует духовному и нравственному воспитанию личности, воспитанию чувства гражданственности и гордости за свою родину и формированию гармонично развитой личности.

Одним из эффективных способов постижения обучающимися нравственных аспектов экологических проблем является литературный диспут. Диспут учит мыслить, развивает критическое мышление, способствует творческому освоению материала, формирует способность к самостоятельным выводам и пр. Для диспута, как правило, берутся сложные, неоднозначные проблемы и произведения, одним из которых является роман Ч. Айтматова «Плаха» – вершина писателя на путях осмысления нравственных и экологических проблем. Глубокой философской мыслью о людях, о смысле жизни и назначении человека, что такое совесть и долг, добро и зло, эгоизм и самопожертвование, пронизано произведение. Постигая экологические проблемы, как проблемы нравственные, Ч. Айтматов показывает, что нарушение естественных связей с природой может обернуться опасной деформацией, разрушением человеческой личности. Выражая острую и обоснованную тревогу по поводу дефицита духовности в современном человеческом обществе, писатель утверждает высшее назначение человека на Земле – нести добро и правду, быть созидателем, а не разрушителем [6].

В основе экологического образования лежит нравственная проблема, поэтому вне зависимости от профиля обучения, в том числе и филологического, студенты нуждаются в глубокой методической подготовке, которая поможет им воспитывать настоящих любителей и защитников природы, личностей готовых к экологической практико-ориентированной деятельности.

Безусловно, методы, формы и способы экологического воспитания бакалавров филологического профиля не исчерпываются обозначенными аспектами, поскольку любая система экологического воспитания должна быть непрерывной и использовать весь существующий педагогический арсенал.

Выводы. Таким образом, большую возможность для экологического воспитания бакалавров филологического направления дает литература, поскольку тема природы имеет место быть практически во всех произведениях отечественной литературы. Воспитывать тонкое лирическое и глубокое философское отношение к миру, природе, человеку и жизни, можно лишь посредством литературы.

Научно-технический прогресс поставил человека в очень непростые отношения с природой. С одной стороны, нам требуется огромное количество природных запасов, для добычи которых используется самая современная техника, а с другой, мы поставлены перед необходимостью беречь природные ресурсы, охранять, приумножать их. И в этих условиях, как подчеркивается во многих научных трудах, литературных произведениях, многое зависит от нравственного уровня тех, в чьих руках находится современная техника, от чьих решений зависит будущее нашей земли. Еще Аристотель предупреждал «Если мы идем вперед в знании, но уступаем в нравственности, значит, мы идем назад, а не вперед». Отечественная литература неустанно будит общественное сознание, призывая нас очнуться от беспечности, оглянуться вокруг себя, задуматься о нравственном смысле отношений человека и природы.

Литература:

1. Астраханцева И.В. Воспитание эколого-ориентированной личности студентов педагогического вуза как активных носителей экологической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ульяновск, 2017. С. 198.
2. Владимиров Н.М. Формирование готовности будущих учителей к экологическому воспитанию школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сургут, 2004. С. 116.
3. Заборина М.А. Экологическое образование: интеграция в учебно-воспитательный процесс учреждений СПО. Интеграция образования. - Саранск: МГУ им. П. Огарева, 2011. № 2. С. 42-44.
4. Максимова И.М. Экологическое воспитание студентов педагогического вуза на основе системно-деятельностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казань, 2000. С. 60.
5. Соловьева Н.Ю. Подготовка студентов педагогического вуза к осуществлению экологического воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Липецк, 1999. С. 44.
6. Чуватина Л.К., Черников А.П. Экологическое воспитание старшеклассников на уроках внеклассного чтения. Калуга: КГПИ им. К.Э. Циолковского, 1989. 110 с.

Педагогика

УДК:378.14

ассистент Холмогорова Оксана Ивановна

Московский городской университет (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность организации обучения иностранным языкам в вузе в малых группах сотрудничества на основе блог-технологии. По сравнению с индивидуальными или соревновательными методами обучения, в условиях обучения в малых группах сотрудничества студенты достигают более высоких академических результатов, они лучше мотивированы, их самооценка и уверенность в собственных силах возрастает. Отличительные особенности обучения в малых группах сотрудничества от других форм групповой работы: 1) позитивная взаимозависимость участников группы; 2) индивидуальная и общая ответственность за результат; 3) развивающий характер взаимодействия участников группы; 4) обучение студентов навыкам межличностного общения и работы в группе; 5) коллективная самооценка. Новые возможности для реализации обучения в сотрудничестве в вузе представляют сервисы Веб 2.0, активно развиваемые и улучшаемые самими пользователями: вики-проекты, блоги, социальные сети, подкасты, флики и другие. Простота и доступность блог-технологии позволяют использовать этот сервис как готовую платформу для организации внеаудиторной совместной работы студентов в рамках изучаемой темы по иностранному языку, создав блог учебной группы или блог проекта.

Ключевые слова: обучение в сотрудничестве, информационные и коммуникационные технологии, сервисы Веб 2.0, блог-технология.

Annotation. The paper investigates how to integrate cooperative learning on the basis of blog-technology in foreign language training in higher school. Students in cooperative learning settings compared to those in individualistic or competitive learning settings, achieve more, reason better and gain higher self-esteem. There are some essential elements of cooperative learning distinguishing it from merely arranging students into groups: 1) positive interdependence; 2) individual and group accountability; 3) promotive interaction, 4) teaching the students the required interpersonal and small group skills; 5) group processing. Web 2.0 services that emphasize user-generated content, such as wikis, blogs, social networks, podcasts, flickr and others provide new options to implement cooperative learning technology in higher school. Used as a platform in foreign language teaching and learning in a form of students' group blog or project blog, blog-technology supports extracurricular interaction of students in the framework of the topic being studied.

Keywords: cooperative learning, information and communication technologies, services Web 2.0, blog-technology.

Введение. Принятие новых ФГОС ВПО указывает на необходимость пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса в высшей школе, что выражается, в частности, в увеличении доли интерактивного обучения и включение новых информационных технологий в учебный процесс. В этой связи особенно актуальной представляется технология обучения в сотрудничестве, к тому же процессы информатизации общества, новые информационные и коммуникационные технологии создают условия для её творческого переосмысления и применения. «Интерактивное обучение иностранному языку – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, т.е. происходит формирующее оценивание своей коммуникативной деятельности» [7].

Изложение основного материала статьи. Основные принципы технологии «обучения в сотрудничестве» или «обучения в малых группах сотрудничества» (cooperative learning) были разработаны во второй половине XX века американскими педагогами (Robert Slavin, David and Roger Johnson, E. Aronson, Frank T. Lyman, Timothy Hedeem, Palinscar A.S., Brown A.L.). Существует множество различных моделей обучения в сотрудничестве. Из них получили наибольшую популярность Student Team Learning («Обучение в команде»), Jigsaw («Ажурная пила»), Learning Together («Учимся вместе»). Независимо от того, какой из моделей данной технологии отдается предпочтение, базовые положения организации обучения в сотрудничестве остаются неизменны:

1. обучение происходит в группах, состоящих из 3-4 студентов, однако состав групп неоднороден: в каждой группе должны быть студенты с разным уровнем подготовки, оптимально сильный, средний и слабый;
2. группе дается одно задание на всех, при этом предусматривается распределение ролей внутри группы. Роли распределяются студентами либо самостоятельно, либо с помощью преподавателя;
3. по завершении выполнения задания важен этап самооценивания, рефлексии участников группы о проделанной работе, её успешных и слабых сторонах;

4. преподаватель оценивает работу всей группы, а не каждого отдельного студента.

В отечественной теории и практике к технологии обучения в сотрудничестве применительно к обучению иностранным языкам обращались Е.С. Полат, М.В. Моисеева, М.Ю. Бухаркина, Е.Г. Иванова, Л.И. Палаева, С.Л. Бояринцева. Е.С. Полат подчеркивала интерактивный и социальный характер данной технологии, поскольку технология обучения в сотрудничестве создает условия для активной индивидуальной и совместной учебной деятельности, способствует социализации учащихся.

Необходимо отметить, что в практике обучения иностранным языкам традиционно используется работа в парах и группах. Это связано со спецификой предмета иностранный язык, где целью обучения являются не основы наук, а виды речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо, говорение. Поскольку обучение любому виду деятельности происходит в процессе выполнения этой деятельности, действий и операций с ней связанных [6], важной особенностью предмета иностранный язык является то, что цель обучения реализуется через иноязычную речевую деятельность учащихся, их речевое взаимодействие в процессе работы над учебным материалом.

В отечественной теории и практике преподавания методы совместной учебной работы разрабатывались в рамках «теории коллектива» (А.Г. Ривин, М.Н. Скаткин, В.К. Дьяченко, А.С. Границкая, Й.Х. Лийметс и др.). Под коллективной работой подразумевалась фронтальная, групповая, а также парная работа. Основоположающими признаками коллектива являются: сплоченность участников во имя достижения определенной значимой цели; целостность, особая организация, характеризующаяся распределением функций и ролей между участниками, определенной структурой управления. Ключевым результатом групповой коллективной работы является принцип развития личности вместе с развитием коллектива.

Источником идеи коллективного способа обучения (КСО) послужила методика, разработанная и апробированная А.Г. Ривиным в начале XX века. А.Г. Ривин предлагал 3 этапа учебной работы: поабазное изучение материала, отработка его в парах и группах, с последующим отчетом по изученному материалу как индивидуально, так и в группе. А.С. Границкая, прилагая принципы КСО к иностранному языку, разработала модель поурочной отработки нового учебного материала. Первая часть занятия посвящалась изучению нового материала, а вторая — его отработке в различного вида парах: статических, динамических или вариационных [3]. Значимость методических приёмов, разработанных Границкой, в том, что они не только позволили увеличить объем продуктивной речевой деятельности учащихся, но и повысить долю самостоятельной учебной работы учащихся, а также их учебного взаимодействия.

Об эффективности речевой группы в обучении иноязычному общению говорит профессор Е.И. Пассов. Под речевой группой Е.И. Пассов понимает «определённое количество учащихся (3-5 человек), временно объединённых преподавателем в целях выполнения учебного задания и имеющих определённую структуру» [5]. Речевые группы используются для решения разных коммуникативных и проблемных задач и способствуют активизации как репродуктивной, так и продуктивной коммуникативной и познавательной деятельности.

Методика обучения в малых группах является неотъемлемой частью интенсивной методики обучения иностранному языку, метода активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. Учебной группе предлагается такая современная деятельность, которая была бы личностно-значимой для каждого обучающегося, сплачивала бы учащихся и способствовала активному формированию личности через систему взаимных межличностных отношений. Обучение проводится в форме ролевого общения с использованием коммуникативных и игровых упражнений. Используются следующие способы учебного взаимодействия: работа в парах, в тройках, в микрогруппах, состоящих из четырёх человек, работа в командах. Особенность отношений, которые складываются в рамках учебной коллективной деятельности состоит в том, что от каждого ученика требуется включение в совместную учебную деятельность, объединение умственных усилий для преодоления трудностей и решения проблем.

Роджер и Дэвид Джонсоны сформулировали 5 условий, при которых обучение в малых группах сотрудничества будет успешным [8]:

1. *Позитивная взаимозависимость участников группы.* Позитивная взаимозависимость реализуется в сотрудничестве и гарантирует, что члены коллектива, стремясь к достижению общих целей, стимулируют и поддерживают друг друга. Позитивная взаимозависимость устанавливается общей целью - группа сплачивается вокруг общей цели и начинает действовать во имя её достижения. «Интерактивные технологии психологически привлекательны для обучающихся; обеспечивают учебную среду, незамедлительно реагирующую на действия обучающихся; позволяют «сжечь» время, передвигаться во времени; повышают у обучающихся интерес к проблемам, моделируемым или проектируемым с помощью игровой технологии; способствуют улучшению отношений между участниками и педагогами; способствуют повышению самооценки участников игры, т. к. у них появляется возможность от слов перейти к конкретному делу и проверить свои способности; – позволяют изменить отношение к окружающей действительности, снять страх перед неизвестностью» [7].

2. *Индивидуальная и общая ответственность за результат* достигается за счёт распределения между участниками группы ролей или функциональных обязанностей, постановки общего задания и общей оценки результата работы группы и индивидуальных усилий её членов.

3. *Развивающий характер взаимодействия участников группы.* В отличие от традиционной схемы обучения, обучения по отдельности, в группах сотрудничества студенты извлекают выгоду используя ресурсы и навыки друг друга, например, обмениваясь информацией, оказывая друг другу поддержку и взаимопомощь, оценивая идеи своих сокурсников, организуя дискуссии для обсуждения различных точек зрения на проблему. За счёт этого обеспечивается активное участие каждого в достижении общей цели, в выполнении задания, а также достигается учебная цель - формирование требуемых навыков и умений.

4. *Обучение студентов навыкам межличностного общения и работы в группе.* Эффект социализации: в процессе обучения в сотрудничестве учащиеся приобретают навыки социального взаимодействия и учебного сотрудничества.

5. *Коллективная самооценка. Рефлексия.* Самостоятельная оценка учащимися проделанной работы, а также вклада каждого участника в достижение общей цели необходима для повышения эффективности совместной работы.

В соответствии с исследованиями, проведенными Роджером и Дэвидом Джонсонами, в условиях обучения в малых группах сотрудничества по сравнению с индивидуальными или соревновательными

методами обучения студенты достигают более высоких результатов в учёбе, они лучше мотивированы, их самооценка и уверенность в собственных силах возрастает.

В рамках данной статьи хотелось бы рассмотреть возможность использования новых информационных и коммуникационных технологий, сети Интернет для воплощения идей педагогической технологии «обучение в сотрудничестве». Массовое распространение новых информационных и коммуникационных технологий является неоспоримым фактом. Современный студент вряд ли станет листать справочник или энциклопедию, чтобы найти ответ на интересующий его вопрос, а скорее обратится за информацией в Интернет. Молодое поколение наиболее активно в использовании ресурсов Интернета и проводит значительную часть своего времени в сети. С другой стороны, ресурсы сети Интернет, находящиеся в свободном доступе, инструменты Веб 2.0 предоставляют всё новые возможности для решения различных дидактических задач в обучении иностранному языку в вузе.

Возникновение термина Веб 2.0 принято связывать с появлением статьи Тима О'Рейлли «Что такое Веб 2.0?» («What is Web 2.0?») в 2005 году, в которой декларируется новый вид информационного наполнения сети Интернет, подкреплённый инновационными технологиями: AJAX, RSS, mash-up, Веб-синдикация, метки (теги) и т.д. Термин Веб 2.0 обозначает платформу для создания проектов и сервисов, активно развиваемых и улучшаемых самими пользователями Интернета, таких как вики-проекты, блоги, социальные сети, подкасты, фликр и другие. В отличие от старой версии веба, Веб 1.0, где пользователь выступал пассивным получателем информации, в центре веба второго поколения находятся пользователи и возможность их самовыражения.

А.М. Гольдин выделяет три основополагающих принципа Веб 2.0: интерактивность, синдикация и социализация:

1. *интерактивность* Веб 2.0 – это платформа, технология наполнения сайта содержанием, когда пользователи активно формируют сайт, добавляя информацию и многократно редактируя её;
2. *синдикация* (mash-up) – частичное или полное использование в качестве источников информации других сервисов Интернет (например, так называемых RSS-каналов). Образуется сеть совместно интегрированных, зависимых друг от друга сервисов;
3. *социализация* – использование технологий, позволяющих создавать сообщество, возможность индивидуальных настроек сайта и создания личной зоны пользователя [2].

Рассмотрим блог-технологии как платформу для организации обучения студентов в малых группах сотрудничества. Блог (Blog) – это интернет-дневник пользователя или группы лиц с хронологическим расположением сообщений. Структура блога включает в себя три ключевых элемента: тему, текст сообщения и ссылки, дополняющие указанную в тексте информацию. Одним из важнейших элементов блога являются комментарии, которые могут оставлять читатели, вступая в дискуссию с автором и друг с другом, что превращает блог в интерактивную дискуссионную площадку. Можно выделить следующие варианты учебных блогов: преподавательский блог, блог учебной группы, блог проекта, электронная тетрадь студента.

Простота и доступность блог-технологий позволяют использовать этот сервис как готовую платформу для организации внеаудиторной работы студентов в рамках изучаемой темы по иностранному языку или проекта, например, написание эссе. Обычно такие задания носят долгосрочный характер, на период от одного месяца до семестра.

На предварительном этапе студенты разделяются на небольшие группы по 3-4 человека в каждой, распределяют между собой роли. Преподаватель подбирает и формулирует тему предстоящей работы. Важным моментом здесь является проблемная формулировка темы, чтобы тема заинтересовала студентов и была для них актуальной.

Американский педагог Джон Дьюи разработал приёмы создания проблемных учебных заданий и ситуаций:

- преподаватель указывает учащимся на противоречие и наблюдает за процессом поиска решения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- приводит примеры неоднозначности мнений по одному и тому же вопросу;
- предлагает анализировать ситуации с помощью сравнения, обобщения и выводов;
- ставит конкретные вопросы;
- ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными данными, с противоречиями, с неопределённостями в постановке вопроса, с заведомо допущенными ошибками) [4].

Преподаватель демонстрирует образец работы, оговаривает со студентами все этапы работы. Во внеаудиторное время студенты создают блоги либо страницы на сервисе ВКонтакте для размещения информации по учебной теме и группу для её обсуждения на иностранном языке. По завершении организуется обсуждение студентами проделанной работы по теме или проекту, её процесса и результата, самостоятельная оценка студентами успехов и недочётов в работе, что является необходимым условием для их исправления в будущем. Итоговая оценка выставляется преподавателем одна на всю группу, причём оценивается не столько сама работа, как усилия студентов.

Выводы. Обучение студентов иностранному языку в малых группах сотрудничества с использованием сервисов Веб 2.0 позволяет достигнуть следующих целей в учебном процессе:

1. развивать иноязычную коммуникативную компетенцию: совершенствовать все речевые умения;
2. развивать умения студентов взаимодействовать с другими участниками группы для решения текущих вопросов, работать в команде;
3. развивать умения студентов самостоятельно искать и анализировать информацию на иностранном языке, а также создавать собственный информационный контент;
4. развивать ИКТ-компетенцию;
5. формировать и развивать собственные учебные стратегии студентов;
6. развивать способность студентов анализировать свою учебную деятельность с целью её улучшения в будущем.

Таким образом, организация обучения в сотрудничестве на основе сервисов Веб 2.0, блог-технологии открывает новые возможности для решения дидактических задач, которые предстоит реализовать преподавателю высшей школы, и позволяет создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов по освоению учебного материала во внеаудиторное время.

Литература:

1. Бояринцева С.Л. Обучение в малых группах сотрудничества в курсе иностранного языка на среднем этапе общеобразовательной школы: на материале английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 2007 / Бояринцева Светлана Леонидовна. – М., 2007. – 223 с.
2. Гольдин А.М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? [Электронный ресурс] / А.М. Гольдин — Москва, 2009. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/03/21/1268220901/goldin.pdf>
3. Границкая А.С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе [Текст] Книга для учителя. Учебное издание. / А.С. Границкая – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование [Текст] / Джон Дьюи – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов – М.: Русский язык, 1989. – 278 с.
6. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Москва, 2001. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/3.htm>
7. Сороковых Г.В., Каппушева Х.Х., Герасимова Н.И., Оленикова Н.А., Короткова И.П., Баранова Е.А., Наджафов И.А. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения [Текст]: Коллективная монография / Сороковых Г.В. – Москва, 2013. – 172 с.
8. Cooperative learning [Электронный ресурс] / Интернет-энциклопедия - Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Cooperative_learning
9. Web 2.0 [Электронный ресурс] / Интернет-энциклопедия — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B5%D0%B1_2.0

Педагогика

УДК: 371.011

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНО–ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАЩИТЫ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье рассматривается концепция социально-правового воспитания, способствующего формированию правовой компетентности обучающихся как насущной потребности современной личности, дающей возможность проектировать и реализовывать различного рода отношения в процессе жизнедеятельности, позитивно социализироваться в современном правовом поле. Автором представлены имеющиеся противоречия на основе анализа теории педагогики и реальной педагогической практики социально-правового воспитания обучающихся в образовательных учреждениях. Представлены особенности концепции социально-правового воспитания обучающихся как фактора обеспечения защиты прав несовершеннолетних. Рассмотрен опыт реализации социально-правового воспитания обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования как фактора обеспечения прав несовершеннолетних.

Ключевые слова: социально-правовое воспитание, право, права несовершеннолетних, правовая защищенность, социализация, правовая компетентность, правовая социализация.

Annotation. The article deals with the concept of social and legal education, contributing to the formation of legal competence of students as an urgent need of modern personality, which makes it possible to design and implement various kinds of relationships in the process of life, positively socialize in the modern legal field. The author presents the existing contradictions on the basis of the analysis of the theory of pedagogy and real pedagogical practice of social and legal education of students in educational institutions. The features of the concept of social and legal education of students as a factor of protection of the rights of minors are presented. The experience of realization of social and legal education in the conditions of establishment of additional education as a factor of ensuring the rights of minors is considered.

Keywords: social and legal education, law, juvenile rights, legal protection, socialization, legal competence, legal socialization.

Введение. В настоящее время ситуация развития российского общества и происходящее реформирование образования требуют решения проблемы социально-правовой защиты несовершеннолетних. Актуальность исследования проблемы социально-правового воспитания обучающихся, являющегося ведущим фактором обеспечения защиты прав несовершеннолетних, обусловлена сложившейся социально-экономической ситуацией, изменениями, политического и культурного развития страны в связи со становлением гражданского общества, требующими правовой воспитанности участников демократических социальных процессов. Современное общество характеризуется социальным расслоением, что ведет к усилению негативных явлений (рост числа неблагополучных семей, нарушение прав несовершеннолетних в семье, в образовательных учреждениях, в учреждениях здравоохранения и др.).

Деятельность различных социальных институтов, направленная на профилактику, социально-правовую защиту несовершеннолетних, на предупреждение безнадзорности и преступности среди несовершеннолетних сегодня является наиболее актуальной и востребованной.

Государству в условиях постоянной трансформации экономики (кризисные явления, безработица, снижение престижа рабочих профессий, увеличения числа граждан, находящихся в социально опасном положении, распространение негативных явлений в молодежной среде, нарушений прав несовершеннолетних и др.), изменений в политической сфере (санкции, нестабильность в отношениях между государствами и др.) необходимо иметь юридически грамотное население страны, способное на законных основаниях не только получать блага от государства, являющегося социальным, но и создавать такие общественные блага. В соответствии с этим приоритетное внимание в процессе воспитания подрастающего поколения уделяется социально-правовому воспитанию, правовой компетентности как насущной потребности современной

личности, дающим возможность проектировать и реализовывать различного рода (экономические, образовательные, управленческие, социальные и др.) отношения в процессе жизнедеятельности.

Особый смысл сегодня приобретает социально-правовое воспитание являясь возможным средством решения проблемы социально-правовой защиты несовершеннолетних, в соответствии с чем в современной педагогической науке назрела необходимость теоретического обоснования социально-правового воспитания подрастающего поколения как целостного социально-педагогического процесса с учетом особенностей развития современного общества.

Изложение основного материала статьи. Воспитание требует от педагога конкретных действий по целенаправленной организации включения подрастающего поколения в освоение и преобразование мира человеческой культуры, в этом случае, на наш взгляд, становится необходимым подчеркнуть специфику воспитания в конкретной области жизнедеятельности человека (трудовое, эстетическое, правовое, экономическое и др.). Правомерным при этом является мнение тех ученых, которые считают воспитание имеющим индивидуальную природу, существуя как обособленно, так и в интеграции с другими процессами жизнедеятельности личности (труд, учеба, культура, социальные отношения и др.), педагогическими процессами. С этих позиций социально-правовое воспитание достойно специального научного исследования, условно ограничивающего его рамки как самостоятельного феномена, позволяющего углубленно изучить и раскрыть присущие ему закономерности, принципы, цели, содержание, формы и методы.

Кардинальные изменения в системе образования, повышении качества обучения и воспитания, подготовки педагогических кадров, предусматривают такие нормативные документы, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, провозглашающие противодействие негативным социальным процессам. Обеспечение необходимых условий для реализации социально-правового воспитания в образовательных организациях всех видов и типов, позволит сформировать у подрастающего поколения уважение к устоям общества, к закону, к правам других людей, будет гарантировать их правовую защищенность [4; 3; 2]

Осуществленный нами историко-педагогический анализ развития правового образования и воспитания в России позволяет констатировать, что отечественной педагогической наукой создана теоретико-методологическая база для разработки научно-педагогических основ социально-правового воспитания обучающегося с учетом современных тенденций развития социума.

Однако, в научных исследованиях не уделялось специального внимания разработке теоретико-методологических основ социально-правового воспитания как целостного социально-педагогического процесса, предусматривающего формирование правовой компетентности в условиях правовой социализации обучающегося, направленной на его правовую защищенность.

Анализ теории педагогики и реальной педагогической практики социально-правового воспитания обучающихся в образовательных учреждениях позволяет констатировать наличие противоречий:

- между объективной потребностью российского общества в освоении международных правовых норм и отсутствии в реальности целенаправленного социально-правового воспитания будущих граждан;
- между необходимостью применения исторически проверенного педагогического опыта социально-правового воспитания и недостаточной актуализацией имеющейся тенденции осуществления социально-правового воспитания личности на основе новой педагогической парадигмы;
- между потребностью в качественном изменении существующей педагогической практики социально-правового воспитания и отсутствием научно обоснованного организационно-методического обеспечения социально-правового воспитания;
- между необходимостью нейтрализации негативных социальных факторов, влияющих на правовое становление личности современного школьника, его правовой защищенностью и недостаточной научной обоснованностью способов преодоления преобладающих традиционных подходов в социально-правовом воспитании;
- между всевозрастающей значимостью взаимодействия социальных институтов в решении проблем защиты прав несовершеннолетних, реализации социально-правового воспитания и отсутствием целевых программ интеграции на основе регионального правового потенциала.

Методологической основой концепции социально-правового воспитания обучающихся как фактора обеспечения защиты прав несовершеннолетних являются философские идеи о правовой воспитанности личности как результате ее опосредованного и непосредственного взаимодействия с государством, обществом, индивидами; методология и методы психолого-педагогических, юридических, социально-педагогических исследований правового воспитания личности, правовой компетентности, правовой социализации.

Базисом выступают концептуальные идеи модернизации правового образования с позиции требований мировых образовательных стандартов, идеи интеграции деятельности социальных институтов по социально-правовому воспитанию подрастающего поколения.

Основываясь на общих философских, правовых, педагогических и социально-педагогических положениях мы предприняли попытку обосновать процесс социально-правового воспитания школьников углубляя его исследование с социально-педагогических позиций с учетом специфики данного направления образовательно-воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования, общеобразовательных учреждениях и его индивидуальности, зависящей от изменений в сегодняшнем правовом поле.

Социально-правовое воспитание обучающихся как фактор обеспечения защиты прав несовершеннолетних, на наш взгляд, отражает целостный социально-педагогический процесс развития правовой компетентности, которая является личностной характеристикой, отражающей способность обучающегося владеть диапазоном правовых знаний и умений, смысловых ориентаций, определяющих правовую позицию, опыт деятельности в решении реальных задач в сфере социальных отношений, регулируемых правом, которая структурно может быть представлена когнитивным, мотивационным и деятельностным компонентами. Одним из существенных признаков данной концепции является признание неразрывной связи правовой компетентности и правовой социализации, отражающейся во внешней социальной деятельности в виде правомерного поведения обучающегося.

Рассматривая проблему защиты прав несовершеннолетних на основе реализации социально-правового воспитания в условиях правовой социализации, представляемую нами как процесс приобщения к правовым нормам, спонтанное или педагогически регулируемое включение в социально-правовые отношения, обеспечивающее осознание своей социальной роли, места в социальной структуре общества, своего статуса как субъекта правовой системы, успешность которой характеризуется наличием правовой активности школьника, направленной на совершенствование социальной среды, можно определить с тем, что от уровня сформированности правовой компетентности обучающегося, зависит его успешность как субъекта правовой социализации, его правовая защищенность.

Конкретизация научного представления о содержании социально-правового воспитания как целостного социально-педагогического процесса интериоризации обучающимися правовых знаний, норм и способов правомерного поведения, осуществляемого в единстве и взаимосвязи школьного и дополнительного образовательно-воспитательного взаимодействия правовой направленности в рамках целевого педагогического сопровождения формирования правовой компетентности как основы успешной правовой социализации личности; как специально организованного взаимодействия педагога и школьника по освоению правового знания, становлению правовой позиции, обретению социально-правового опыта, позволяет рассматривать социальн-правовое воспитание как основу социально-правовой защищенности несовершеннолетнего.

В контексте исследуемой проблемы социально-правового воспитания обучающихся как фактора обеспечения защиты прав несовершеннолетних нами был проанализирован опыт социально-педагогической деятельности, реализуемый на базе Центра детского и молодежного движения «Радуга» (Дворец творчества детей и молодежи г. Оренбурга) творческого объединения «Мы и право». Реализация программы «Мы и право» ежегодно начинается с опроса обучающихся 5-9 классов на предмет выявления того, как обстоит дело с уровнем осведомленности обучающихся о своих правах, об имеющихся местах нарушениях прав несовершеннолетних в семье, дома, в общественных местах или об их отсутствии, о том, необходимо ли обучающимся знать свои права и уметь их реализовать на практике и другие. Ответы последнего опроса (октябрь 2018 г., 25 обучающихся) указали на то, что 62% обучающихся считают знание своих прав обязательным, 23% обучающихся считают, что знание своих прав не дает полной защиты от их нарушения другими людьми, однако 15 % обучающихся вообще затруднились ответить на вопрос о необходимости знать свои права несовершеннолетними до реализации программы «Мы и право».

На вопрос «Защищаются ли права ребенка в вашей школе?» – 38% опрошенных не смогли ответить, 45% ответили утвердительно, 17% ответили отрицательно. На наш взгляд, проведение подобных опросов способствует укреплению мнения в сообществе обучающихся о том, что взрослые пытаются о них заботиться, привить уважение к правам других и к своим обязанностям.

Подтверждением того, что по мнению опрошенных несовершеннолетних имеют место быть случаи нарушения прав несовершеннолетних являются данные ежегодного доклада уполномоченного по правам ребенка в Оренбургской области «О соблюдении и защите прав, свобод и законных интересов детей в Оренбургской области в 2018 году», в котором отмечается, что нарушение защиты прав несовершеннолетних на образование в 2018 году было связано, в основном, с сокращением дошкольных образовательных учреждений на 0,6% (921 учреждение), что не обеспечивает возможность посещения ДОО детьми дошкольного возраста, количество которых возросло по сравнению с 2017 годом на 0,5% и составило 113869 детей. Число ДОО за последние 5 лет сократилось на 1,1% [1].

Защита прав несовершеннолетних на жизнь омрачается статистикой суицидов на территории Оренбургской области. В 2018 году 15 несовершеннолетних лишили себя жизни, 96 пытались это сделать. Среди установленных правоохранительными органами причин суицидов конфликты в семье, неразделенная любовь, эмоциональное расстройство. Тревожным является наличие в данном перечне причин суицидов конфликты в образовательной организации и проблемы с учебой (14 случаев) [1].

В процессе реализации программы «Мы и право», направленной на формирование правовой компетентности посредством обеспечения условий для реализации социально-правового воспитания в учреждении дополнительного образования педагог выстраивает с обучающимися доверительные отношения, что позволяет выяснить причину проблем, если таковые имеются, и совместно найти оптимальное решение. В процессе реализации программы педагогом не оценивается деятельность обучающегося, так как с точки зрения защиты прав несовершеннолетних, на наш взгляд, является убедительной позиция В.А. Сухомлинского относительно воспитания без наказаний, главным из которых в педагогическом труде является оценка [5].

Также, в процессе участия во внеучебной правовой деятельности в рамках реализации программы «Мы и право» (деловые игры по праву «Имею право» и др.; участие в социально-значимых делах: акции «Дети против наркотиков», конкурсы рисунков «Права детей глазами детей»; социально-правовые конференции; заседания правового клуба «Мы и право»; участие в деятельности правового парламента, детских общественных организациях правовой направленности ДОО «Ассоциация Радуга»), заметным становится то, что у обучающихся появляется стремление осуществлять исследовательскую работу (посещать спецкурсы по праву, активно участвовать в процессе получения правовых знаний, расширяя и углубляя их) результатом которой становится участие в ежегодном конкурсе «Интеллектуалы XXI века» в секции «Право», проводимого ДТДиМ г. Оренбурга, повышение уровня правовой защищенности, успешная правовая социализация. Нами отмечено, что перечисленные формы и методы организации процесса социально-правового воспитания обучающихся, являются наиболее эффективными с целью популяризации основных направлений правовой защиты несовершеннолетних.

Выводы. Таким образом, в контексте развития социальной педагогики система социально-правового воспитания призвана решать новые задачи перехода от формирования знающей личности, к формированию личности их соблюдающей и действующей в соответствии с ними. В этой связи целесообразно организацию социально-правового воспитания обучающихся осуществлять как целостный социально-педагогический процесс, обеспечивающий единство учебной и внеучебной правовой деятельности обучающегося как действенного средства приобретения, расширения, углубления и закрепления правовых знаний, становления правовой позиции и обогащения социально-правового опыта.

При наличии целевой педагогической поддержки со стороны педагогов в учебной и внеучебной деятельности осуществляется трансформирование воспитательной роли права в личностно значимые

качества, наблюдается положительная динамика изменения личностных характеристик обучающегося, влияющих на процесс правовой социализации как части общей социализации и правовой защищенности.

Литература:

1. Доклад уполномоченного по правам ребенка в Оренбургской области «О соблюдении и защите прав, свобод и законных интересов детей в Оренбургской области в 2018 году». URL: <http://www.old.zaksob.ru/doc.aspx?id=2600> (дата обращения 10.06.2019).
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения 01.07.2019).
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 20.07.2019).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.07.2019).
5. Черемисина А.А. Реализация идей В.А. Сухомлинского о защите прав несовершеннолетних в современной образовательной ситуации / А.А. Черемисина / Материалы Международной научно-практической конференции. Оренбург, 15-17 мая 2018 г.: сб. статей: в 2 т. / науч. ред. В.Г. Рындак. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2018. – Т.2. – 228 с., С. 102-106.

Педагогика

УДК: 371.011

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

Аннотация. В статье представлен анализ процесса становления социально-правового воспитания обучающихся в России в различные хронологические периоды ее исторического развития. Рассматриваемая автором эволюция содержания социально-правового воспитания обучающихся, базирующаяся на совокупности идей и взглядов понимания содержания, методов организации, особенностей взаимодействия педагога и обучающегося в ходе осуществления социально-правового воспитания, представляющая его как специально организованное взаимодействие педагога и обучающегося по освоению правового знания, становлению правовой позиции, обретению социально-правового опыта в различные исторические периоды развития российского общества, дающая возможность на основе исторического анализа определить наиболее эффективные пути формирования правовой компетентности современного обучающегося.

Ключевые слова: право, правовое воспитание, правовое образование, социально-правовое воспитание, социализация, правовая позиция, социально-правовой опыт, правовая компетентность.

Annotation. The article presents the analysis of the process of formation of social and legal education of students in Russia in different chronological periods of its historical development. The author considers the evolution of the content of social and legal education of students, based on a set of ideas and views of understanding of the content, methods of organization, features of interaction of the teacher and the student in the implementation of social and legal education, representing it as a specially organized interaction of the teacher and the student on the development of legal knowledge, the formation of the legal position, the acquisition of social and legal experience in various historical periods of the development of Russian society, which makes it possible on the basis of historical analysis to determine the most effective ways of formation of legal competence of the modern student.

Keywords: right, legal education, legal education, social and legal education, socialization, legal position, social and legal experience, legal competence.

Введение. Исследование проблемы становления и развития социально-правового воспитания обучающихся в историческом аспекте позволит осуществить его организацию в современных образовательных учреждениях как целостного социально-педагогического процесса обеспечивающего правовую компетентность и правовую социализацию школьника, являющегося реальной предпосылкой преобразования правовой позиции обучающихся в контексте новой социально-педагогической парадигмы воспитания, нацеленной на усиление субъектности обучающегося в данном процессе.

Социально-правовое воспитание обучающихся обеспечивает формирование их правовой компетентности в совокупности правовых знаний и умений, правовой позиции, социально-правового опыта, способствуя развитию самостоятельности, субъектности и успешности в определении обучающимися стратегии правомерного поведения на основе актуальных социально-правовых ориентиров в ходе социализации.

Изложение основного материала статьи. Становление и развитие социально-правового воспитания отражает основные тенденции генезиса данного процесса, что требует их учета в реализации педагогического сопровождения обучающихся: основные исторические события определяют усиление роли права и его воспитательного потенциала в обществе; особенности политического, экономического и социокультурного развития страны выдвигают, обостряют, изменяют цели и содержание правового воспитания; субъектность социально-правовых отношений усиливается, свидетельствуя о потребности личности в выражении своей правовой позиции и творческой активности в осуществлении социально-правовой деятельности.

Необходимость и целесообразность комплексного (философско-исторического, теоретико-методологического, технологического) изучения проблемы социально-правового воспитания обучающихся подтверждается результатами проведенного нами исследования, выявившего общественно-исторические, социокультурные, социально-педагогические (восприятие человека как субъекта образовательно-воспитательного процесса, имеющего направленность на его саморазвитие, самореализацию и самоопределение) предпосылки социально-правового воспитания обучающихся.

Проблема построения идеальной модели правомерного поведения человека постоянно находится в центре внимания в обществе и существовала на протяжении всего периода развития человечества. Анализ отечественной теории и практики социально-правового воспитания помог представить эволюцию исследуемого феномена, заключающуюся в том, что на каждом этапе своего политического, социально-экономического, культурного развития, общество ставило перед философами, юристами и педагогами задачу поиска путей и средств передачи знания законов человеческого сосуществования молодому поколению.

Обновление системы социально-правового воспитания необходимо реализовывать с учетом имеющегося историко-педагогического опыта, свидетельствующего о стремлении общества накапливать и передавать молодому поколению правовые знания, умения правомерного поведения в обществе (И.И. Бецкой, Н.М. Карамзин, А.Н. Радищев, М.М. Сперанский и др.), способствующие формированию активной личности с определенной правовой позицией, обладающей позитивным социально-правовым опытом участия во всех сферах общественной жизни, успешно социализирующейся.

Развитие правового воспитания, являющегося основой социально-правового воспитания, всегда происходило в контексте развития государства и правовых основ. В свою очередь процесс зарождения права был связан с конфликтными ситуациями в обществе. На базе часто повторяющихся однотипных противоречий стали создаваться устойчивые правила поведения сторон по их разрешению или даже предотвращению (Домострой, «Русская правда» и др.), передача и сохранение которых были основной задачей правового воспитания.

По предположению юристов (С.С. Алексеев, Ю.Г. Ершов, Д.А. Керимов, В.С. Нерсисянц, Л.С. Явич и др.) право – это то, что возведено в закон, а вне закона нет права. Другие же считают, что право создается в обществе, а законы всего лишь выступают формой его выражения. Проблема построения идеальной модели правомерного поведения человека постоянно находится в центре внимания в обществе и существовала на протяжении всего периода развития человечества [1; 3].

По мнению И.В. Михайловского, «право – есть явление социальное, немислимое у изолированного человека. Он утверждал, что не психические переживания определяет собой юридическую норму, а наоборот, без юридической нормы нет права». Как считал Б.Н. Чичерин, государство – высшая форма общежития, право – внешняя свобода человека, определенная общим законом [5; 3].

Непрерывное совершенствование правовой нормы связано с особенностями ее влияния на поведение личности и зависело от того, насколько юридические предписания соответствуют реальным потребностям общества. Важную роль в определении того, что дозволено играет состояние законности в обществе, уровень правовой воспитанности граждан, готовность членов социума соблюдать предписания, выраженные в их типичном поведении в процессе общественных отношений.

Создание благоприятных условий для жизни людей ученые философы, юристы, педагоги связывали с действием права в обществе, с распространением к нему положительного отношения, о чем свидетельствует проведенный нами анализ ведущих идей и взглядов на правовое воспитание и образование.

Так, из-за уникальности развития российского государства проблеме правового образования и воспитания пристальное внимание начинают уделять в демократических кругах лишь в конце XVIII – XX веках. На развитие преподавания права в России большое влияние оказывала теория «государственной» школы (С.Е. Десницкий, К.Д. Кавелин, Н.М. Коркунов, С.А. Муромцев, П.И. Новгородцев, Л.И. Петражицкий, С.М. Соловьев, П.А. Сорокин, Б.Н. Чичерин и др.). Деятельность российских ученых-философов, государствоведов, педагогов, правоведов, была обозначена четкими представлениями в своих произведениях и практике взглядов на право, способы распространения правовых знаний и убеждений, на необходимость правового воспитания подрастающего поколения и общества в целом.

Общественное мировоззрение рассматриваемого исторического периода основывалось на уважении и приоритетности прав и свобод человека, идее социальной справедливости, влияющей на формирование мировоззрения, рассматривающего главенство права как основы демократического общества и свободы каждой личности.

Взгляды на правовое обучение и воспитание, основанные на определенных идеях, подходах, принципах, представляли собой провозглашение в качестве целей образования изучение и использование законов государства; постепенное воспитание у детей способности в будущем выполнять общественные обязанности, совершенствовать свой профессиональный уровень; введение в государственных школьных системах (гимназии и другие школы) учебных курсов законоведения, моральных и политических наук, граждановедения; направленность воспитания на формирование в ребенке добродетельности, гражданственности, способным в последствии стать личностью, уважающей установленный порядок; появлении проблемы социализации личности.

Изначально стало ясно, что правовое обучение и воспитание должны строиться разносторонне. Эта идея нашла выражение в трудах известного русского правоведа С.Е. Десницкого, который в XVIII веке сформулировал основные положения концепции правовой подготовки, основанной на четких знаниях. В России правовое воспитание долгое время отождествлялось с гражданским. Идея гражданского воспитания, включающего основные направления правовоспитательного процесса, выражающегося в подчинении права морали, гармонии интересов личности и общества [2].

Особенно важна для исторического осмысления социально-правового воспитания обучающихся психологическая теория права, возникшая в России. Основателем психологической теории права считается Л.И. Петражицкий. Ее суть заключается в том, что истоки права находятся не в постановлениях законодателей, а в человеческой душе. Л.И. Петражицкий исследовал сущность правовых явлений, искал основу права в чувствах, инстинктах.

По его мнению, человек познает сущность права лишь в ходе анализа своих душевных состояний и переживаний. Человек размышляющий, как ему следует поступить в том или ином случае, иногда чувствует себя совершенно свободным в выборе своего поведения, при этом эмоции играют особо важную роль, управляют человеческим телом и психикой. Он различал моральные и правовые эмоции. Л.И. Петражицкий акцентировал внимание на аксеологических аспектах права. Люди приписывают себе и другим разные обязанности правового характера и исполняют их не потому, что эти обязанности зафиксированы в законодательных актах, а потому, что такое поведение им подсказывает «интуитивно – правовая совесть», личность свободная в своем волеизъявлении [6].

Но, все же появление термина «правовое воспитание» датируется XX веком, следовательно, передовая часть общественности понимала необходимость правовой подготовки граждан, их правового воспитания и образования. Идея распространения правовых знаний и правового воспитания заключалась в том, что представляла собой повседневную потребность жизни граждан и способов осуществления ими своих прав. Однако, преподаванию отдельного самостоятельного курса по праву в программах не находилось места. Формирование законопослушной позиции не основывалось на формировании правового сознания, но важным было то, что на этом фоне постепенно решалась проблема защиты прав детей в стране, с 1917 года постоянно принимались документы, касающиеся прав несовершеннолетних.

Развитие российского образования в XX – XXI вв. характеризуется значительными изменениями. Произошло обновление содержания и методов обучения, были введены новые организационные формы, изменились взаимоотношения учителя и ученика. Приоритетными идеями педагогики, как в теории, так и на практике, стали активность ребенка, его самостоятельность, демократизм школы.

Изменение ситуации в области международной защиты прав несовершеннолетних, повлекло изменение отношения к правовому воспитанию в России. К началу Великой Отечественной войны в СССР была выстроена система воспитательной работы с детьми и подростками, включающая правовое воспитание, которая прослужила вплоть до распада страны. В последующем правовое воспитание включало ознакомление обучающихся с конституционными основами. Но развитие общества, достижения научно-технического и социального прогресса, существенные изменения в международной и во внутренней обстановке потребовали усиления правового воспитания школьников. Особенно активизировалось внимание к проблеме правового воспитания в 70-е годы, как в теоретических исследованиях, так и на практике.

Важным для переосмысления цели правового воспитания, являющегося основой социально-правового воспитания, его задач является признание и закрепление международной общественностью прав детей (принятие ГА ООН Конвенции о правах ребенка 20 ноября 1989 г.). Необходимо сохранить оправдавший себя исторически сложившийся опыт в области правового воспитания и использовать его лучшие стороны в современном социально-правовом воспитании [4].

На основе изученного процесса становления социально-правового воспитания обучающихся в России в различные хронологические периоды, анализа педагогических подходов к проблеме правового воспитания, являющегося основой социально-правового воспитания, выявленных основных тенденциях развития, динамики его содержания нами были определены четыре исторических этапа правового воспитания в России, начиная с постреволюционного времени до современности.

Первый этап нами условно был обозначен как организационный, длящийся примерно с 1918/1938 годов по 50-е годы XX века. Данный этап характеризуется преобладанием обязательного изучения обучающимися конституционного устройства нашего государства в связи с тем, что была принята первая Конституция и всеобщим изучением которой, в качестве учебной дисциплины «Конституция СССР», занимались обучающиеся 7-х классов.

Второй этап представлен нами как теоретический, длящийся примерно с 60-х годов по 1972 год. Данный этап представлял собой преобладание изучения курса «Конституция СССР» в выпускном классе, на фоне которого происходит постепенное пополнение содержания учебного предмета положениями отраслевого права, реализация правового воспитательного потенциала курса, направленного на профессиональное самоопределение выпускников, престиж юридического знания.

Третий этап нами характеризуется как практикоориентированный, длящийся с 1972/75 годов по 80-е годы, включающий обострение приоритетности внимания со стороны государства к проблемам правового образования и воспитания, что в свою очередь повлекло внедрение в образовательные стандарты школ дисциплины «Основы Советского государства и права», обеспеченной методическими пособиями и средствами обучения. Данную дисциплину изучали обучающиеся 9-х классов.

Четвертый этап представляется нами как социальноориентированный, хронологические рамки которого обусловлены нестабильными 90-ми годами по первое десятилетие XX века. Название данного периода обусловлено направленностью педагогической мысли на всестороннее научное исследование правового воспитания в контексте приоритетности в обществе вопросов социально-правовой защиты детей и правовой социализации, на основе обновленных подходов к правовому образованию и воспитанию, формированию правовой культуры, правовой компетентности личности, развитие методик преподавания права, разработка социально-педагогических технологий осуществления правового воспитания школьников [7].

Проведенный историко-педагогический анализ становления социально-правового воспитания обучающихся в России в различные хронологические периоды отражает положительную динамику, основанную на изменении взглядов на необходимость изучения права в школе и обязательную организацию привития правомерного поведения подрастающему поколению; характеризующуюся созданием образовательно-воспитательной правовой системы, основанной на осуществлении личностного развития, обеспечивающего автономность ее поведения, не ущемляющего законные интересы других людей.

Современный период характеризуется сочетанием правового обучения и воспитания, введение в государственных образовательных учреждениях учебных курсов законоведения, моральных и политических наук, граждановедения; воспитание гражданина, уважающего установленный правопорядок, реализующего правовую компетентность и правомерное поведение, формирующиеся в процессе социально-правового воспитания; обострением проблемы правовой социализации личности.

Положительная динамика развития современной системы социально-правового воспитания обучающихся в России обусловлена, на наш взгляд, следующими тенденциями: основные исторические события, определяют усиление роли права и его воспитательного потенциала в обществе; особенности политического, экономического и социокультурного развития страны выдвигают, обостряют, изменяют цели и содержание социально-правового воспитания; субъектность социально-правовых отношений усиливается, свидетельствуя о потребности личности в выражении своей правовой позиции и творческой активности в осуществлении социально-правовой деятельности.

Выводы. Таким образом, проанализировав становление социально-правового воспитания обучающихся в контексте исторического развития России доказывает существование различных взглядов в обществе, среди ученых на проблему правового воспитания, являющегося основой социально-правового воспитания, адекватно сочетаемых с государственной политикой страны, общественно-экономическим развитием. В каждом хронологическом периоде развития нашего государства складывались свои традиции и принципы

восприятия права, передачи его основных положений молодому поколению, учитывающие специфику правовой системы, ментальность людей, их психологию и социально-правовые личностные характеристики. В связи с этим, основной задачей современного социально-правового воспитания обучающихся видится нами в объединении свободных, индивидуальных систем права в единую правовую систему, идеально сочетающую в себе интересы отдельно взятой личности.

Литература:

1. Алексеев С.С. Философия права: история и современность. Проблемы. Тенденции. Перспективы. М.: НОРМА, 1999. 329 с.
2. Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века: в 2-х т. / Под общ. ред. И.Я. Щипанова; Моск. ордена Ленина гос. Ун-т им. М.В. Ломоносова. Кафедра истории рус. философии. – М.: Госполитиздат, 1952. Т. 1: [Просветители: Н.Н. Поповский, А.А. Барсов, Д.С. Аничков, С.Е. Десницкий, И.А. Третьяков, А.М. Брянцев, А.А. Каверзнев, П.А. Словцов, Я.П. Козельский]. 1952. 712 с.
3. История политических партий и правовых учений / под общ. ред. акад. РАН, д.ю.н., проф. В.С. Нерсисянца. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Норма, 2004. 944 с.
4. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/
5. Михайловский И.В. Очерки философии права. Т. 1. Томск, 1914. 432 с.
6. Петражицкий Л.И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. СПб.: Лань, 2000. 606 с.
7. Черемисина А.А. Социально-правовое воспитание школьника на компетентностной основе: теория и опыт реализации / Образование и учитель XXI века: проблемы, перспективы развития. Всероссийская научно-практическая конференция. Оренбург, 6-7 октября 2010 г.: сб. статей: в 2 т. / научн. ред. проф. В.Г. Рындак; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Оренб. гос. пед. Ун-т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. Т. 2. 236 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20268712>

Педагогика

УДК:378.51

старший преподаватель Черкасский Петр Андреевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение

«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросу применения информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в образовательном процессе. В связи с этим в статье рассматриваются возможности формирования при обучении математике посредством информационно-коммуникационных и компьютерных технологий математического мышления, а также критического, визуального, логического, мышления.

Ключевые слова: информационное общество, критическое мышление, визуальное мышление, логическое мышление, пространственное мышление, формирование математического мышления, "Живая математика", "Живая геометрия", "GeoGebra".

Annotation. The article is devoted to the application of information and communication and computer technologies in the educational process. In this regard, the article discusses the possibility of formation in the teaching of mathematics through information and communication technologies and computer mathematical thinking, as well as critical, visual, logical thinking.

Keywords: information society, critical thinking, visual thinking, logical thinking, spatial thinking, formation of mathematical thinking, "Living mathematics", "Living geometry", "GeoGebra".

Введение. На современном этапе формирования информационного общества процесс информатизации и компьютеризации всех областей человеческой деятельности привел к тому, что сфера образования претерпела определенные изменения. Место привычной доски с мелом, циркуля и линейки занимают интерактивные доски с соответствующим программным обеспечением, разрабатываются современные интерактивные пособия.

Математика является инструментом для формирования мышления, поскольку в ней необходимо уметь видеть и делать акцент на существенных свойствах определенных объектов, необходимо уметь определять объекты, которым присущи эти свойства (отличать выпуклый многоугольник от невыпуклого или от ломаной кривой), уметь видеть и устанавливать связи, а также отношения между объектами (как в случае установления равенства и подобия треугольников) и уметь делать правильные выводы из математических фактов, представлять свои мысли и суждения последовательно и обоснованно.

Изложение основного материала статьи. Вышеизложенное способствует формированию общей культуры мышления. Более того ряд ученых, таких как Р.А. Атаханов, Г. Вейль, Б.В. Гнеденко, Ю.М. Колягин, В.А. Крутецкий, А.И. Маркушевич, и др, поднимая вопрос о формировании мышления обучающихся при обучении математике, формулируют идею формирования математического мышления а так же воспитания математической культуры в целом. Под математическим мышлением авторы понимают специфический вид теоретического научного мышления, особенности которого связаны со спецификой математики и с особенностями ее абстракций [4]. Современные информационно-коммуникационные и компьютерных технологии оказываются полезными в формировании логического и впоследствии математического мышления, поскольку уже сейчас есть интерактивные пособия, в состав которых включены задачи, непосредственно формирующие эти виды мышления. Современный педагог, используя программы динамической геометрии такие, как "Живая математика", "Живая геометрия", "GeoGebra", всегда сможет подготовить динамические чертежи, в процессе самостоятельной работы с которыми ученики, опираясь на известные факты, откроют для себя новые-инновационные варианты решения задачи или, может быть, даже откроют для самих себя определенные свойства каких-то объектов.

Создавая такие чертежи, например, к задачам по стереометрии, рассматривая с их помощью всевозможные варианты решения, приводя чертеж в движение, мы также способствуем развитию пространственного мышления, то есть вида умственной деятельности, обеспечивающего разработку пространственных образов и оперирование ими в процессе решения школьниками теоретических и практических задач. Этими же свойствами обладает интерактивное пособие "Стереометрия" из серии пособий "Наглядная школа".

При работе на компьютере школьники учатся новому, более простому, быстрому способу получения большого объема информации, а также ее обработке. Формируется и умение анализировать информацию, выделять суть вопроса, владеть логикой рассуждений, обобщать статистический материал и правильно его интерпретировать [6]. Активизируются эти процессы при обучении математике с использованием методик активного обучения и современных информационных технологий или интерактивного обучения.

Умение проанализировать полученную информацию, выбрать необходимый для работы материал, качественно его обработать ускоряет и оптимизирует процесс мышления, способствует формированию критического склада ума и соответственно развивает критическое мышление обучающегося. Не будем преуменьшать важность и необходимость формирования критического мышления, ведь в современном мире размеры информационного поля практически безграничны и воспитание умения ориентироваться в этом поле, правильно оценивать уровень истинности получаемой информации и вырабатывать свои собственные независимые суждения является важной задачей современного образования.

Так Муякина В.П. в своей работе [4] раскрывает необходимость формирования критического мышления у современных школьников, ведь уже сейчас утверждено понятие "инновационное образование", которое подразумевает в большей степени овладение базовыми компетенциями, дающими затем возможность, самостоятельного приобретения необходимых знаний. Е.С. Полат тоже разделяет эту точку зрения и утверждает: «Не просто усвоение знаний, а умение их творчески применять для получения нового знания, развитие самостоятельного критического мышления – вот проблема, реализация которой требует принципиально иного взгляда как на технологию обучения, так и на теорию» [4]. М. Скривен, при актуализации необходимости формирования критического мышления учащихся, говорит о нем как об образовательной ценности, сравнимой с умениями читать и писать.

Бесспорно, современному обществу нужен критически мыслящий человек, способный думать, анализировать, уметь увидеть проблему а также отыскать рациональные пути ее решения. Но именно интерактивные средства обучения математике играют большую роль в становлении критически мыслящего ученика.

Формированию критического мышления так же способствуют специально разработанные обучающие интерактивные пособия, используемые в школе уже сейчас. Примером является серия интерактивных пособий "Наглядная школа", включающих в себя обучающие программы по математике, геометрии, физике, химии, информатике, географии и биологии. К тому же данные пособия абсолютно понятны, просты и доступны для самостоятельного использования в домашних условиях.

В.П. Зинченко приводит следующее определение визуального мышления: «Визуальное мышление — это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [2, С. 17]. Таким образом, визуальное мышление или, как его еще называют, мышление зрительными образами рассматривается как сложный процесс преобразования информации, поступающей посредством зрения. Этот процесс позволяет создавать образы в соответствии с полученной зрительной информацией и оперировать ими.

Современные информационно-коммуникационные, компьютерные технологии способствуют наиболее наглядному, информативному и понятному способу представления информации посредством всевозможных обучающих программ, мультимедийных презентаций и т.д. Вышеизложенное, по мнению И.В. Роберт, определяется достаточно широким диапазоном целей педагогического воздействия:

- осуществление взаимодействия с объектами или участие в процессах, находящихся свое отображение на экране, реализация которых в реальности невозможна, но целесообразна с учебно-методической точки зрения;
- осуществление управления различными виртуальными объектами и влияния на развитие сюжетов, процессов, представленных на экране;
- формирование и развитие эстетических вкусов, оценок, эстетического мировосприятия за счет визуализации объектов искусства в различных аспектах, а также умений и навыков художественной деятельности по созданию виртуального произведения искусства;
- развитие пространственного видения трехмерных объектов по их двумерному представлению, умения создавать мысленную пространственную конструкцию некоторого объекта по его графическому представлению;
- формирование умений конструировать модели испытуемого или изучаемых объектов, процессов (как реальных, так и виртуальных), создавать мысленные абстрактные конструкции, включающие созданные модели;
- обучение моделированию аудиовизуальных, сенсорных ощущений непосредственного контакта пользователя с виртуальными объектами.

Реализация этих целей развивает учебную мотивацию, что позволяет активизировать учебную деятельность и создает предпосылки совершенствования образовательного процесса, направленного на развитие наглядно-образного, наглядно-действенного, интуитивного, творческого, теоретического мышления [5].

Рассмотрим также и возможность формирования логического мышления при помощи интерактивных технологий в информационно-коммуникационной образовательной среде в процессе обучения математике. Интерактивное обучение математике представляет собой специальную форму организации познавательной деятельности через активное диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса между собой и осуществляемое в форме совместной деятельности в открытой информационно-образовательной среде [1]. Отличительные признаки интерактивного обучения математике: диалоговое взаимодействие обучающихся между собой и обучающим с применением информационных и коммуникационных технологий и учет психических особенностей обучающихся; равноправные взаимоотношения между обучающим и

обучаемым при доминировании активности обучающихся; направленность обучения на личностный рост обучающихся или самоактуализацию личности. Интерактивные педагогические технологии трансформируются в условиях информационно-образовательной среды и посредством включения информационных и коммуникационных технологий обогащают интерактивное обучение математике возможностью самоорганизации и самообразования, что оказывает значительное влияние на развитие мышления обучающихся [1, 6].

Под логическим мышлением понимают такой вид мыслительного процесса, при котором человек использует логические конструкции и готовые понятия. Способность мыслить логически формируется у человека в процессе его жизнедеятельности. Чтобы предотвратить формирование неправильных логических структур, или ускорить процесс формирования логического мышления, необходимо создать специальные условия. Для создания этих условий как нельзя лучше подходит процесс обучения математике и геометрии, протекающий в условиях информационно-компьютерной образовательной среды.

Сунгурова Н.Л. в своей работе раскрывает положительные стороны обучения школьника в условиях информационно-компьютерной образовательной среды, говорит о формировании логического, оперативного, прогностического мышления. Объясняется это тем, что пользователь предварительно подготавливает задачу для передачи компьютеру: логически продумывает ее затем составляет алгоритм и в какой-то мере прогнозирует алгоритм ее решения, которое в последующем осуществляется компьютерной программой. Опираясь на исследования П. Нортон, в которых говорится, что средства получения и передачи информации оказывают влияние на мыслительную деятельность человека, Сунгурова Н.Л. утверждает, что использование компьютерных (мультимедийных) технологий является активным методом обучения, поскольку имеют нелинейную структуру, опирающуюся на процесс узнавания. Именно нелинейность технологий, по мнению Сунгуровой Н.Л., заложена в основу активных методов обучения.

Рассматривается также возможность использования в процессе обучения метода визуализации с применением информации, содержащей элементы проблемной ситуации, что непосредственно способствует более продуктивному усвоению знаний. Более того, утверждается мысль о том, что положительным личностным преобразованием является усиление интеллекта человека, связанное в условиях компьютеризации с возникшей потребностью решения более сложных и актуальных задач [7, С. 137].

Выводы. Исходя из вышеизложенного, информационно-коммуникационные технологии стимулируют мыслительные процессы обучающегося. Следовательно, они формируют интеллектуальные умения и способствуют выработке универсальных учебных действий современных школьников.

В условиях глобальной информатизации образования видоизменяется характер интерактивного обучения, построенного на диалоге и обогащенный посредством включения новых объектов учебной деятельности на основе информационных и коммуникационных технологий. Функции интерактивного обучения математике в открытой образовательной среде в образовании расширяют возможность личностного развития обучающихся. Возможности информационно-компьютерных технологий позволяют не только сформировать математическую компетентность, но и выстроить целостный процесс развития у обучающихся математического мышления обучающегося.

Литература:

1. Помелова, М.С. (Артюхина) Интерактивные средства в обучении математике // Математика в школе. – 2012. – №8. – С. 73 (0,1 п.л.)
2. Зинченко В.П. Современные проблемы образования и воспитания // Вопр. философии. — 1973. — № 11. - С. 42-463
3. Кузнецова Е.А. Как формировать и развивать мышление учащихся в средней школе средствами математики. Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 5. С. 136-140.
4. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высших учебных заведений / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
5. Роберт И.В. Информационное взаимодействие, их место и роль в современном образовании // Мир психологии. 2010. №3. С. 54-67.
6. Санина Е.И. Интерактивные методы и средства обучения в средней школе. / [Текст]. Е.И. Санина, Т.С. Попова // Ярославский педагогический вестник. - 2016, №6. -с. 112-114.
7. Сунгурова Н.Л. Психологические последствия освоения обучающимися информационно-компьютерной образовательной среды // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия "Философские, социальные и естественные науки". - № 5 (17). 2012.

Педагогика

УДК 372.881.1

магистр Чернышова Дарья Игоревна

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

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена комплексному изучению и оценке нарушений письма у младших школьников. На основе анализа теоретических источников рассмотрены современные представления и перспективные направления исследования дисграфии, представлены результаты исследования особенностей нарушения письма у младших школьников. Проведена оценка симптоматики нарушений письма по показателям речевых профилей.

Ключевые слова: дисграфия, нарушение письма, письменная речь, устная речь, нарушения анализа и синтеза, акустическая дисграфия, оптическая дисграфия, аграмматическая дисграфия.

Annotation. The article is devoted to the comprehensive study and assessment of violations of the letter in younger schoolchildren. Based on the analysis of theoretical sources, modern ideas and promising areas of research on dysgraphia are considered, the results of a study of the characteristics of the violation of writing in younger

schoolchildren are presented. A distinction has been made between violations of the letter in accordance with the data of the children's speech profile.

Keywords: dysgraphia, violation of the letter, written speech, oral speech, violations of analysis and synthesis, acoustic dysgraphia, optical dysgraphia, agrammatic dysgraphia, optical dysgraphia.

Введение. С каждым годом в начальной школе увеличивается число детей с различными видами дисграфии, которые характеризуется нарушением формирования навыков графической символизации речи в соответствии с фонетическим принципом написания слов и грамматическими основами согласования слов в предложении.

Структура письма имеет сложное психологическое содержание, в которое входят как вербальные, так и невербальные компоненты психической деятельности. В процессе письма задействованы основные высшие психические функции: логическая память, произвольное внимание, отвлеченное мышление, смысловое восприятие. Большое значение имеет и лингвистическая составляющая, которая отвечает за то, какими средствами осуществляется письмо, а также реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды - в синтетические и лексико-морфологические единицы (т.е. в слова и предложения) [9].

Формирование навыков письма протекает более успешно, если при этом задействованы все стороны психической деятельности ребенка и если он готов к предстоящей новой для него деятельности. Предпосылками овладения дошкольниками письменной являются процессы усвоения и приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения в ходе практической деятельности и зависят от уровня сформированности всех сторон речевой деятельности дошкольника и состояния его психических функций и процессов.

В настоящее время в отечественной логопедии активно исследуются вопросы изучения механизмов, симптоматики и структуры дисграфии. Интерес ученых к проблеме изучения расстройств письма, объясняется их большой распространенностью среди обучающихся младших классов, как имеющих клинически очерченные нарушения устной речи, так и с отсутствием таковых.

В соответствии с многочисленными исследованиями, дисграфия обусловлена недоразвитием высших психических мозговых функций, ответственных за процесс письма. Л.Н. Ефименкова рассматривает весьма разнообразный симптомокомплекс причин, приводящий к появлению дисграфий. На возникновение дисграфии, по ее мнению, оказывают влияние генетическая предрасположенность, раннее поражение центральной нервной системы, которое в дальнейшем может проявляться в виде симптомов минимальной мозговой дисфункции, дисгармоничного развития высших психических функций, их несформированности к началу школьного обучения. Любая из перечисленных причин или их сочетание, могут стать причинами возникновения трудностей в развитии письменной речи [3].

В логопедической практике в настоящее время существует целый комплекс направлений и методов коррекционной работы, ориентированных на преодоление нарушений письма у детей. Логопедическое воздействие осуществляется с учетом механизма определенного вида дисграфии, структуры дефекта, его симптоматики, а также индивидуальных психологических особенностей школьников с дисграфией [4].

В то же время А.Н. Корнев отмечает, что логопедическая работа по коррекции нарушений письма традиционно строится по принципу симптоматики и не учитывает ведущий механизм нарушения, так как дисграфия преимущественно рассматривается как языковое нарушение. Вследствие этого, методы коррекции нарушений письма в большинстве случаев направлены на исправление недостатков устной речи, которые являются основой нарушений письма (на правильную выработку звукопроизношения, усвоение навыка дифференциации фонем, формирование языкового анализа). Такая методология приводит к определенному противоречию между теорией и практикой логопедии [5]. Например, многие случаи возникновения дисграфии не могут быть объяснены только недоразвитием устной речи, так как у некоторых детей нарушения устной речи или не диагностируются совсем, или не являются выраженными в той мере, при которой они могли бы стать причиной возникновения нарушений письменной речи. Таким образом, целью данной статьи является актуализация проблемы комплексной оценки нарушений письма у младших школьников с позиции анализа как речевых функций, так и неречевых процессов.

Изложение основного материала статьи. Как известно, письменная речь у младших школьников непосредственно связана с устной речью и развивается успешно, только если речевое развитие ребенка находится на достаточно высоком уровне. В связи с этим большинство исследователей связывают трудности в овладении письмом с нарушениями устной речи детей [1; 2].

Однако, как указывал А.Р. Лурия, сформированность устной речи является только одной из ряда предпосылок успешного усвоения письма. Письмо является системной и сложно организованной психической деятельностью, которая возможна благодаря участию многих структурно-функциональных составляющих, представленных, помимо речи, такими высшими психическими функциями, как восприятие, внимание, мышление и память. В процессе усвоения письменной речи данные компоненты непосредственно взаимодействуют между собой. Поскольку овладение письменной речью означает усвоение специальной и достаточно сложной системы символов и знаков, то письмо таким образом, представляет собой результат длительного и целенаправленного развития высших нервно-психических функций, поведения и личности ребенка в целом [7].

В науке по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок. Так, Р.И. Лалаева выделяет следующие специфические группы ошибок при дисграфии:

- неправильное написание букв;
- замена рукописных букв, которые имеют графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки;
- искажение звукобуквенной структуры слова (пропуски, перестановки, персеверации слогов, букв, добавления);
- искажения структуры предложения (слитное или раздельное написание слова, объединение в одно целое слогов, относящихся к разным словам); аграмматизмы при письме [6].

Г.Г. Мисаренко установила, что нарушения письменной речи достаточно сложны по своей структуре и характеризуются следующей симптоматикой:

- нарушения устной речи;

- недоразвитие лексико-грамматических и фонетико-фонематических элементов; искажение оптико-пространственной организации при письме;
- рассогласованность в работе артикуляции, зрительного и слухового анализаторов;
- слабость развития психических процессов (мышления, внимания, памяти) [8].

И.Н. Садовникова более подробно исследовала механизмы возникновения различных видов ошибок при письме школьников. Она выделила 3 группы специфических ошибок, применив при этом принцип поуровневого анализа ошибок и не связывает ошибки с определенными видами дисграфии. По ее мнению, ошибки в буквах и слогах могут быть вызваны трудностями формирования фонематического анализа; дифференциации фонем, имеющих артикуляционное и акустическое сходство; кинетическим сходством при написании букв [11].

Большинство исследователей склоняются к необходимости изучения и общесуфункциональных механизмов речевой деятельности, которые играют важную роль при овладении письменной речью. Такими механизмами являются высшие психические функции - восприятие, внимание, мышление и память, а также мыслительные операции: способности к абстракции, саморегуляции своего поведения, умения устанавливать причинно-следственные связи. В исследованиях, касающихся особенностей психического статуса у школьников с дисграфией [10], отмечается, что для данной категории детей характерна выраженная неравномерность развития некоторых интеллектуальных и сенсомоторных функций, отмечается недостаточная сформированность целого ряда психических функций, а также диспропорция в их развитии. Часто дисграфия, по мнению указанных авторов, а также многих других, наблюдается у детей, страдающих задержкой психического и речевого развития, с диагнозом минимальной мозговой дисфункции, общего недоразвития речи и синдромом дефицита внимания.

В рамках обозначенной проблемы нами было проведено комплексное исследование особенностей нарушения письма у младших школьников. В экспериментальном исследовании приняли участие 70 младших школьников вторых классов из трех школ: МАОУ «Школа № 183», «Школа № 32» и «Школа № 145» г. Нижнего Новгорода. Обучающиеся были разделены на 2 группы – экспериментальную и контрольную по 35 человек в каждой группе. Экспериментальную группу составили школьники с различными нарушениями письма, а контрольную – школьники с нормативным уровнем письменной речи.

В соответствии с поставленной задачей экспериментального исследования, мы провели исследование письменной речи младших школьников, определили их речевой и психический профиль и на основе полученных данных установили взаимосвязь характера нарушений письменной речи и профиля речевого и психического развития младших школьников. Для этого мы выбрали соответствующие методики, которые объективно и в полном объеме раскрывают уровень развития письменной и устной речи, а также психические особенности личности младших школьников.

Констатирующий этап исследования был разделен на три блока:

- диагностика нарушений письма;
- исследование устной речи;
- изучение психических функций младших школьников.

Для диагностики устной за основу была взята модифицированная методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [12].

В результате обследования письменной и устной речи младших школьников, мы пришли к выводу, что у большинства испытуемых экспериментальной группы присутствуют специфические ошибки. В соответствии с полученными данными, в экспериментальной группе высокий уровень сформированности письменной речи выявлен у 17% школьников, средний – показали 26%, низкий уровень - 57% испытуемых. В контрольной группе результаты следующие: высокий уровень показали 46% младших школьников, средний – 34%, низкий – 20% испытуемых. В экспериментальной группе дисграфические ошибки имели место в обоих заданиях - и при списывании, и в задании написать под диктовку. Наибольшие затруднения и соответственно наибольшее число специфических ошибок выявлено в слуховом диктante, который является наиболее сложным видом письма. Таким образом, в процессе анализа письменных работ младших школьников мы пришли к выводу, что характер выявленных нарушений письма в экспериментальной группе у каждого школьника различный, ошибки имеют смешанный характер. В контрольной группе диагностировались ошибки случайного характера, связанные с незнанием правил правописания и невнимательностью.

В процессе исследования звукопроизношения у школьников, было выяснено, что в речи дети используют большинство звуков, но часть их либо заменяется, либо искажается. Следовательно, замены звуков различного характера могут являться причиной появления специфических ошибок в письме, например, смешения по акустическому сходству, то есть у данной категории детей имеет место акустическая дисграфия.

При исследовании фонематического восприятия у многих школьников была выявлена несформированность функций речеслухового анализатора при сохранном физическом слухе. Дети путали между собой сходные звуки, которые отличались только одним фонематическим признаком, затруднялись в анализе и воспроизведении услышанного слова. Таким образом можно говорить о фонематической дисграфии.

Исследование навыка языкового анализа и синтеза выявило следующие результаты: в экспериментальной группе высокий уровень показали 31% школьников, средний – 29%, ниже среднего – 20%, низкий уровень выявлен у 20% школьников. Результаты контрольной группы: высокий уровень выявлен у 57% школьников, средний – у 26%, ниже среднего показали 17% детей. Низкий уровень не выявлен. Таким образом, мы пришли к выводу, что затруднения и ошибки, которые были выявлены в ходе выполнения заданий в экспериментальной группе, могут оказывать значительное влияние на письмо, поскольку умение осуществлять анализ и синтез слов и предложений является одним из основных элементов в овладении грамотой и письменной речью.

При исследовании нарушений звуко-слового состава слова были получены следующие результаты: в экспериментальной группе высокий уровень выполнения данного задания показали 17% школьников, средний – 23%, ниже среднего – 26%, низкий уровень выявлен у 34% испытуемых. Результаты контрольной группы: высокий уровень выявлен у 46% школьников, средний – показали 29% детей, ниже среднего – 17% и низкий уровень показали 9% испытуемых. Таким образом, нарушения звуко-слового состава слова,

выявленные у половины от общего числа испытуемых, указывают на дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

У школьников, имеющих специфические нарушения письма, выявлен недостаточный уровень развития динамического праксиса и графомоторных навыков, свидетельствующий о слабости сенсомоторных функций в целом. Недоразвитие графомоторных навыков у школьников с дисграфией проявлялось и в их письменных работах. По итогам исследования наиболее недостаточными у детей с дисграфией оказались: память, комбинаторные умения и навыки, динамический и кинестетический праксис.

Недостаточность графомоторных навыков сочеталась у детей с нарушением пространственного праксиса, неполноценностью зрительно-моторной координации. К тому же, у всех школьников с нарушением письма, была выявлена несформированность кратковременной зрительной памяти, слабость внимания, неумение сконцентрироваться. Это объясняется тем, что внимание, является центральным звеном в цепи процессов памяти и необходимой предпосылкой запоминания [9].

Сопоставление результатов исследования с результатами анализа письменных работ детей свидетельствует о том, что наиболее выраженная дисграфия наблюдается у школьников с самыми низкими показателями состояния речевых и психических функций. Таким образом, в исследовании выявлено, что у большинства младших школьников, имеющих нарушение письма, наблюдалась недостаточность речевых компонентов сложного для детей младшего школьного возраста, вида деятельности.

При проведении разграничений нарушений письма у школьников экспериментальной группы мы выяснили, что из 35 детей экспериментальной группы у 14 (40%) выявлена акустическая дисграфия. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза была выявлена у 31% школьников. Оптическая дисграфия была выявлена у 20% школьников, у 6% детей выявлена аграмматическая дисграфия и у 3% выявлена артикуляторно-акустическая дисграфия.

Выводы. Проведенное исследование позволило констатировать неоднородность проявлений нарушения письма у младших школьников. По результатам исследования преобладающими видами дисграфии у младших школьников является акустическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Подробная оценка нарушений письма позволила не только определить характер ошибок, но по-другому оценить симптоматику нарушений письма. С учетом количества и характера ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, у 40% обучающихся выявлена акустическая дисграфия, которая обусловлена нарушением фонемного образования. Данной категории детей характерны замены и пропуски букв при их проговаривании, искажение звуков по мягкости-твердости.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза была выявлена у 32% школьников. Данному виду дисграфии характерно нарушение слогового и фонематического анализа и синтеза, искажение звуков. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявлялось на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Оптическая дисграфия была выявлена у 20% школьников. Данной категории детей характерны трудности в усвоении графически сходных букв, их смешение; у 6% обучающихся выявлена аграмматическая дисграфия. В речи это выражалось неправильным согласованием в роде, числе и падеже существительных и прилагательных, искажением окончаний и суффиксов. У 3% обучающихся выявлена артикуляторно-акустическая дисграфия, т.е. дети писали слова также, как их произносили, в речи наблюдались многочисленные замены и пропуски звуков.

Литература:

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской. - СПб.: «Акционер и К», 2014. – 246 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Акад. пед. наук. – 2013. – 500 с.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2011. – 270 с.
4. Жулина Е.В. Аладьина О.М. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников // Е.В. Жулина, О.М. Аладьина. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 188-195.
5. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб: Гиппократ, 2008. – 224 с.
6. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
7. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. Кн. IV. – М., 2003. – С. 58-66.
8. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления / Г.Г. Мисаренко // Логопед. – М.: Издательство «ООО Творческий Центр Сфера». – 2014. – № 5. – 56 с.
9. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии / Л.Г. Парамонова. — СПб.: Союз, 2014. – 223 с.
10. Разживина Н.В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией / Н.В. Разживина // Практическая психология и логопедия. – М.: Издательство «Коррекционная педагогика», 2014. – № 7 – С. 41-44.
11. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 2011. - 254 с.
12. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. - М.: Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.

УДК:378.2

аспирант Шаехов Рим Фазылович

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования культуры досуга курсантов ведомственного вуза. По стандартам компетентности высшего образования предлагается характеристика организации аудиторной и внеаудиторной деятельности курсантов. Отмечена положительная связь внеаудиторной деятельности с успехами в учебе и профессиональным становлением, с результативностью относительно выбора типов профессиональных мест и связанных с ними характеристик работы; курсанты, которые могут организовать себя, способны сбалансировать свою жизнь, что становится все более популярной ценностью среди молодежи. Культура досуга как подэлемент организационной культуры, влияет на отношение и поведение курсантов в контексте будущей профессиональной деятельности. В статье дана характеристика самоорганизации, влияющей на формирование компетентности курсантов и их дальнейшего трудоустройства.

Ключевые слова: курсанты ведомственного вуза, культура досуга, сбалансированная организация жизни, самоорганизация, стандарты высшего образования, трудоустройство.

Annotation. The article deals with the formation of the culture of leisure cadets departmental high school. According to the standards of higher education competence, the characteristics of the organization of classroom and extracurricular activities of students are proposed. The positive connection of extracurricular activities with academic success and professional development, with performance regarding the choice of types of professional places and the characteristics of work associated with them; cadets who can organize themselves are able to balance their lives, which is becoming an increasingly popular value among young people. Leisure culture as a sub-element of organizational culture affects the attitude and behavior of students in the context of future professional activity. The article describes the characteristics of self-organization, affecting the formation of the competence of cadets and their further employment.

Keywords: cadets of a departmental university, leisure culture, balanced organization of life, self-organization, standards of higher education, employment.

Введение. Это исследование изучало опыт организации курсантов ведомственных вузов на процесс учебы и свободного времени. Полуструктурированные интервью были использованы в качестве основной формы сбора данных. Интервью были расшифрованы и проанализированы. Полученные данные свидетельствуют о том, что участники: а) чувствовали, что они приобрели различные навыки, относящиеся к их будущей карьере, благодаря аудиторной занятости и внеаудиторной деятельности, б) что отдых можно получить в процессе учебы в ведомственном вузе, и с) что занятость и история участия во внеаудиторных мероприятиях может привести к знанию того, что делать в свободное от учебы время.

Перспективы будущих исследований. Дальнейшие исследования необходимы для дальнейшего изучения последствий занятости курсантов в ведомственном вузе, а также за его пределами в процессе трудоустройства. Кроме того, необходимы дополнительные исследования, чтобы понять последствия, которые окажет сформированная культура досуга в профессиональной деятельности. Мы предполагаем, что участие курсантов во внеаудиторных мероприятиях может положительно определить трудоустройство и повлиять на способность управлять неструктурированным свободным временем.

Изложение основного материала статьи. Занятость курсантов ведомственного вуза положительно связана с внеаудиторной деятельностью, успехами в учебе и профессиональным становлением. Положительная занятость курсантов в ведомственном вузе определяет результативность относительно выбора типов профессиональных мест и связанных с ними характеристик работы. Кроме того, занятые курсанты могут извлечь выгоду из занятости в вузе, также как за его пределами. Кроме того, сбалансированная жизнь становится все более популярной ценностью среди молодежи в организации жизни занятого курсанта.

Стандарты, принятые в системе подготовки к службе в Федеральной службе исполнения наказаний РФ, призывают осуществлять подготовку курсантов в соответствии с установленным в них уровнем навыков, знаний и отношений, ожидаемых от них в различных функциях, позициях и роли при выполнении профессионального долга. Они включают в себя набор соответствующих отношений и охватывают выполнение профессиональных задач; реагирование на возникающие профессиональные проблемы, организацию профессиональной деятельности и личного времени.

«Работа» традиционного студента обычно рассматривается как академическая работа. Организации досуга, из-за увеличения времени на обучение, уделяется не значительное внимание. В связи с этим, для многих курсантов становится проблемой – как организовать свой досуг и чем заполнить его. По окончании учебы, личное время значительно увеличивается, и неумение организовать себя, т.е., отсутствие организационной культуры экстраполируется на способности к трудоустройству.

Понимание культуры личности в последние годы упрочилось в научной литературе. Однако актуализировались дискуссии о природе культуры досуга и о том, как ее можно определить и измерить. В то время как некоторые исследователи рассматривают культуру досуга с точки зрения общих убеждений и ценностей, другие воспринимают ее с точки зрения организационных структур и систем. В зависимости от взгляда на культуру досуга, которого придерживается исследователь, существуют различные подходы, используемые для ее измерения или изучения. Мы в нашем исследовании будем опираться на подход, согласно которому культура досуга личности является частью организационной культуры, которая обуславливает отношения и поведение личности относительно свободного времени и профессии. Отношения, убеждения и представления, разделяемые отдельной личностью и группами, определяют, как они действуют в свободное время сопряженно с профессиональной деятельностью.

Непосредственно вопросам развития организованности посвящено несколько современных работ, в том числе исследования Л.В. Фалеевой [9]. Среди классических исследований отметим исследования Л.И. Божович, А.Г. Ковалева, О.А. Конопкина, А.К. Осницкого, Л.И. Рувинского, В.С. Юркевич. В этих исследованиях определен тот факт, что становление качеств самоорганизованности происходит в юношеском возрасте, когда саморегуляция личности достигает расцвета, интересуется результатами своих усилий и возможностями. Исследованиями установлено, что к этому времени формируется система представлений о своих возможностях: 1) в целеобразовании и целеудержании; 2) в моделировании условий для реализации цели; 3) в программировании средств осуществления действий; 4) в оценивании конечных и промежуточных результатов действий; 5) в коррекции деталей по соответствию требований [5; 6; 7; 8]. Итак, самостоятельность и организованность, как деятельность и способность личности по умению организовать себя, проявляя целеустремленность, активность, планирование деятельности, самостоятельность, быстроту принятия решений, критичности оценки результатов своих действий.

Анализ практики и наш многолетний эмпирический опыт показывает, что в образовательных учреждениях развитию самоорганизации не уделяется внимание. На первый план, как правило, выходит знаниевый компонент, т.е. овладение стандартом высшего образования.

Развитие культуры досуга курсантов ведомственного вуза в контексте стандартов высшего образования мы предлагаем рассматривать через следующие методологические подходы: культурологический, интегративно-модульный, системный, личностно-ориентированный. Суть подходов заключается в следующем:

- культурологический подход, который позволяет рассматривать проблему личностной самоорганизации посредством критерия временной организации деятельности. Временная организация поведения человека в условиях современной культуры становится особой осознанной задачей, а действие во времени становится неотделимым от смыслообразования и целеполагания как важных компонентов самоорганизации личности;
- интегративно-модульный подход обеспечивает обоснование структуры содержания общей и профессиональной подготовки, формирование целостной системы знаний, что способствует пониманию целостной профессиональной деятельности и развитию культуры самоорганизации;
- системный подход обеспечивает целостность построения и взаимосвязь отдельных компонентов содержания базовых и специальных дисциплин, обеспечивая развитие различных характеристик саморегуляции;
- личностно-ориентированный обеспечивает развитие личностных качеств, способности к активной творческой деятельности.

Таким образом, в соответствии с обозначенными понятиями и ведущими научно-методологическими подходами была определена структура самоорганизации личности, которая в процессе обучения и профессиональной подготовки, по исследованиям Л.В. Фалеевой [9], трансформируется в параметры будущей профессиональной деятельности (проектировочные, исполнительские, контрольно-оценочные). В структуру самоорганизации курсантов включены следующие качества и умения: проектировочные, исполнительские, контрольно-оценочные.

Согласно самой последней доступной статистике, в 2015 году 63% курсантов бакалавриата очной формы обучения были трудоустроены [1; 2; 3; 4]. Это те курсанты, по нашему мнению, которые еще обучаясь в ведомственном вузе, обладали вышеперечисленными качествами и умениями, отвечали за учебную работу и личную занятость. Это позволило им понять влияние занятости на личную жизнеорганизацию.

Мы предположили, что курсанты, которые были заняты от 10 до 20 часов, оставались более связанными с сообществом ведомственного вуза и имели высокий уровень академического успеха и настойчивости по сравнению с теми, кто не умел организовывать свое личное время. Исследования занятости курсантов было также сосредоточено на отношениях с другими результатами которые можно было количественно измерить, например, средний балл обучаемости; количество клубов и секций, в которых участвует курсант, и часы в них, а также разные результаты, связанные с занятостью, которые должны быть рассмотрены, и как они могут способствовать вовлеченности курсанта, академическому успеху и настойчивости в достижении цели.

Развитие культуры досуга курсантов может также повлиять на карьеру. Курсанты, получившие степень бакалавра или выше, имеют больше шансов трудоустроиться и имеют более высокую заработную плату, чем те, кто не имеет степень бакалавра или магистра. Поэтому работодатели могли убедиться в том, что выпускники ведомственных вузов более квалифицированы или, по крайней мере, более соответствуют тем полномочиям, которые на них возлагают, чем их сверстники, не получившие высшего образования. Академическая работа обеспечивает путь для курсантов: информацию, которая может быть применена к выбранным ими профессиям, но есть и другие способы, с помощью которых курсанты могут получить навыки, которые применимы к их будущей карьере. Одним из таких способов является трудоустройство, особенно занятость в процессе обучения в вузе.

Как уже упоминалось ранее, курсанты занятые в вузе от 10 до 20 часов, были более успешными в академической среде и были более вовлечены во внеклассные мероприятия чем те, кто был не организованным. Те, кто работал в вузе 20 часов или менее были более успешными в синтезе и применении результатов обучения в группе и на практике. Кроме того, те, кто прошел стажировки в свободное время, связанные с их карьерными интересами, были более успешными в поиске работы после ее окончания.

Исследователи [5; 9] и наш эмпирический опыт позволяет предположить, что курсанты ведомственного вуза в процессе аудиторной и внеаудиторной работы могут получить соответствующие навыки, которые могут помочь им успешно в поисках работы после окончания учебы. Кроме того, занятость в вузе связана с вовлечением курсантов во внеаудиторные мероприятия, которые могут также предоставить курсантам возможность овладеть соответствующими навыками, которые могут быть применены к их будущей карьере. Внеаудиторный потенциал, как было нами установлено, способствует развитию лидерских навыков, планирования карьеры, навыков общения и успех на рабочем месте после окончания учебы.

Вузы имеют возможности организации вне академической работы для подготовки выпускников к будущим профессиям. В то время как обучение навыкам, связанными с карьерой, обеспечивают прочную основу для будущей профессиональной деятельности, курсантам также важно научиться управлять своей жизнью и приобретать навыки, способствующие их общему балансу работы / жизни. Свободное время часто рассматривают как личное время, но занятые студенты имеют ограниченное количество этого времени. Занятость еще больше уменьшает количество свободного времени доступного для отдыха. Поэтому тем

более важно научить организовать курсанта на рациональное использование свободного времени, т.е. на досуг для восстановления сил.

Есть и другие варианты, которые могут помочь в балансе работы / жизни, включая короткие перерывы между учебой, интернетом, общением и отдыхом в течение дня. Эти возможности уметь делать перерывы во время учебного процесса, что позволяет повысить производительность обучения и помочь курсантам восстановиться после учебы. Создание более приятной и улучшенной атмосферы учебного процесса также способствует повышению навыков курсантов по самоорганизации личного времени. Этот опыт важен для содействия балансу учебы / жизни.

Свободное время для курсантов может быть разделено на структурированное (например, организованные внеаудиторные мероприятия) и неструктурированное время. Участие курсантов в структурированных мероприятиях в свободное время мы связываем с улучшением их успеваемости и повышением когнитивных, физических и психосоциальных результатов развития. Неструктурированное свободное время мы объясняем с вопросами, связанными со скукой. Скука в свободное время связана с рискованным поведением, таким как употребление психоактивных веществ и сидячий образ жизни, такой как просмотр телевизора. Те, кто запланировал свое свободное время (то есть создал структуру личностной самоорганизации) испытывал скуку меньше, чем те, кто не структурировал свободное время.

Выводы. Ценность формирования культуры досуга курсантов ведомственного вуза заключается в том, что организация режима учебы/жизни обеспечивает достаточную подготовку в области профессионального образования. В этих условиях у курсантов появляется дополнительная мотивация для участия в личностной организации своего свободного времени. Поэтому важно организовать ресурсы внеаудиторных мероприятий для обеспечения процессов развития таких навыков как проектировочные, исполнительские, контрольно-оценочные, которые позволят сбалансировать жизнь курсантов и сформировать у курсанта ценность организации досуга.

Литература:

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Зеер, Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 10. – С. 15-19.
3. Кирьякова, А.В., Ольхова, Т.А., Белоновская, И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: монография. – М.: Дом педагогики, 2010. – 293 с.
4. Овчинников, О.М. Актуальные вопросы подготовки специалистов для оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы (на примере ВЮИ ФСИН России) // Вестник Владимирского юридического института. – 2016. – № 1 (28). – С. 42-45.
5. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности и подготовка к профессиональному самоопределению // Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособ. – М.: Флинта, 1998. – С. 14-26.
6. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – Изд. 2-е. – М., 1976. – С. 85.
8. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения: воля, ее развитие и воспитание. – Рязань: Изд-во Рязанского гос. пед. ун-та, 1992. – 574 с.
9. Фалеева, Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. - №4. – С. 266.
10. Феденко, Н.Ф. Актуальные проблемы военной социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – С. 270-280.
11. Knowles, M.S., Holton, III E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 pp.

Педагогика

УДК 37.036

кандидат филологических наук, доцент Шевченко Наталья Анатольевна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Григорий Иванович
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

ВОПРОСЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ ПЕСНИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы эстетического воспитания молодежи в вузовской системе образования. Раскрываются особенности организации образовательной деятельности студентов в процессе приобщения их к пониманию и интерпретации важного жанра художественного творчества – отечественной авторской песни. В центр внимания поставлены проблемы традиций и новаторства в искусстве, взаимодействия в песенном искусстве содержания содержания понятий «эстетическое» и «художественное». Рассматривая восприятие как важнейший вид музыкально-художественной и литературно-художественной деятельности, авторы делают попытку показать логику проникновения в «творческую лабораторию» представителей авторской песни, в этой связи анализируются их некоторые произведения.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное образование, художественный образ, восприятие художественного произведения, авторская песня.

Annotation. The article deals with the aesthetic education of young people in the university system of education. The features of the organization of educational activities of students in the process of introducing them to the understanding and interpretation of an important genre of artistic creativity - the domestic author's songs are revealed. The focus is on the problems of tradition and innovation in art, the interaction in the song art of the content of the concepts of "aesthetic" and "artistic." Considering perception as the most important type of musical, artistic, literary and artistic activity, the authors attempt to show the logic of penetration into the "creative laboratory" of representatives of the author's song, in this connection, some of their works are analyzed.

Keywords: aesthetic education, art education, artistic image, perception of a work of art, author's song.

Введение. Необходимость эстетического воспитания молодежи постоянно стоит на повестке дня, актуализируясь как в условиях школьного образования, так и в образовательной деятельности вузов. Несомненной в этой связи представляется роль гуманитарного образования, где значительное место следует отвести дисциплинам музыкально-эстетического и литературно-художественного циклов. Анализ программ данных дисциплин показывает широту охвата проблем, способствующих эстетическому воспитанию и художественному образованию студентов.

В то же время некоторую озабоченность вызывает недостаточное внимание или полное отсутствие в этих программах актуальных для современного образования тем, например тем, связанных с изучением отечественной авторской песни. Ценность и воспитательное значение авторской песни состоит в том, что она, имея ясную и понятную структуру (всегда написана в простой, доступной форме), почти всегда несет актуальное содержание и легко воспринимается как подготовленным слушателем, так и теми, кто только приобщается к искусству.

У авторской песни есть корни, из которых она выросла. Это позволяет сориентировать студентов на то, чтобы они увидели, а точнее, услышали в песне традицию. (Например, истоки авторской песни можно найти в русском романсе, а также в творчестве русского народа и русских композиторов, наконец, в ней мы слышим отзвуки отечественной массовой песни.) Так, интерпретация народных песен, русских романсов Жанны Бичевской многими гранями соприкасается со стилистикой исполнения представителями авторской песни. Недаром Булат Окуджава высоко ценил исполнительское творчество Ж. Бичевской и считал это искусство по-настоящему ценным, в отличие от творчества некоторых эстрадных звезд. Таким образом, возникает возможность показать преемственность интонационного языка предшествующих поколений и «интонационного словаря» современности. Ведь авторская песня еще всегда и современна, в ней можно отметить новаторские черты и индивидуальный творческий почерк каждого автора.

Необходимо, чтобы студенты приходили к пониманию значения важных эстетических положений, а именно:

- наличие традиции не позволяет человеку оторваться от культурного наследия, от тех ценностей, которые определяют нравственно-эстетическое развитие народа;

- любой жанр искусства не может называться новым, если он не отличается от того, что существовало ранее, иначе такой жанр не вызовет отклика в сердцах новых поколений, не станет популярным.

Нельзя сказать, что авторская песня находится в тени культурного пространства. Жизнь и востребованность авторской песни, пусть в относительно узком кругу (заметим, что этот круг объединяет людей разных возрастов, в первую очередь – интеллигентных людей), уже в течение более шестидесяти лет говорит о ее актуальности. Эта песня доказала свою состоятельность владеть умами людей и, как подчеркивалось, умами думающих людей.

Изложение основного материала статьи. Возможности авторской песни завладевать умами многих людей, конечно же, состоят в ее эстетической и художественной ценности.

В художественно-педагогическом словаре «эстетическое» определяется как «прекрасное в жизни и в искусстве», как проявление «художественно - творческой природы человека», как влияние искусства на общественную жизнь [8, с. 463].

Трудно поспорить с данными утверждениями составителей словаря. В то же время нам кажется, что в педагогических целях необходимо конкретизировать и, может быть, развести понятия «эстетическое» и «художественное» в искусстве. Так, представляются более точными и определенными замечания В.В. Бычкова об эстетическом, как о «неутилитарном, созерцательном, творческом отношении человека к действительности», как о достижении человеком «состояния абсолютной полноты бытия» [2, с. 8].

Когда же мы говорим о художественных достоинствах произведения искусства, то здесь, конечно, на первом плане должны стоять вопросы исследования художественного образа данного произведения и средств выразительности этого образа.

В то же время очевидны взаимосвязь и диалектическая взаимозависимость таких категориальных понятий, как «эстетическое» и «художественное».

Чтобы приблизиться к осмыслению эстетического аспекта в процессе воспитательной работы, прежде всего следует учить студентов слушать музыку, в данном случае слушать и понимать авторскую песню. Ведь восприятие музыки – это ведущий вид музыкальной деятельности наряду с исполнительством, сочинением, исследовательской деятельностью и другими. По мнению Г.М. Когана, культура восприятия лежит в основе любой другой культуры: «Там, где она (культура восприятия – Г.Ш., Н.Ш.) не развита или потеряна, не может быть никакой культуры. Где не умеют читать – не умеют писать, где не умеют слушать – не умеют играть» [3, с. 214].

В контексте сказанного интересна позиция А.Н. Сохора, вычленяющего стадии восприятия в соответствии с системно-структурным подходом. А.Н. Сохор указывает на предварительную и основную стадии восприятия произведения [7, с. 145].

Предварительная стадия – возникновение интереса к произведению, которое предстоит услышать, и установки на его восприятие.³

Основные стадии:

- слушание как физический и физиологический процесс;
- понимание и переживание произведения;
- его интерпретация и оценка.

По мнению А. Н. Сохора, необходимо учитывать и изучать еще одну сторону восприятия, выходящую по времени за пределы непосредственного контакта слушателя с произведением, – последствие

³ Действие закономерностей установки на восприятие рассматривает В.В. Медушевский. Трактует установку как готовность слушателя к активному восприятию произведения, В.В. Медушевский считает, что она включает систему оценочных критериев, ориентаций и комплекс семантических знаний. Благодаря установке, «восприятие является продуктивным: слушатель хорошо знаком с традициями, на основе которых родилось произведение, и благодаря этому не только узнает средства, но и способен активно предугадывать течение музыки» [4, с. 3].

произведения, то есть его осмысление и переосмысление, его воздействие на последующее поведение слушателя.

Подобное разделение восприятия на стадии надо признать условным, ибо в действительности указанные стадии – это логические этапы, которые в чистом виде не существуют. Тем не менее, для понимания эстетического в восприятии особое значение имеет выделение этапа интерпретации и оценки. Интерпретация слушателем, например, авторской песни говорит о том, что слушатель творчески, по-своему слышит, а значит, творчески относится к произведению, так как слушательский образ является интерпретацией образа исходного, авторского.

Интерпретация всегда связана с оценкой. В свою очередь, индивидуальная эстетическая оценка так или иначе испытывает влияние объективной нормативной оценки, выработанной в процессе развития культуры общества. «Оценочная деятельность, – по справедливому замечанию Е.В. Назайкинского, – как компонент музыкального восприятия, в наибольшей мере связанный с осознанностью, – является прямым выражением человеческой общественной природы восприятия, его социально-культурной обусловленности и нормативности» [5, с. 210]. Можно сказать, что, как только человек начинает оценивать произведение, ему приходится актуализировать свой художественный и общекультурный опыт, а правильность и глубина оценки зависят от «багажа знаний» о культуре общества. Оценочная деятельность слушателя, таким образом, «не позволяет» его собственной интерпретации быть неадекватной по отношению к тому, что создано автором и «пересоздано» исполнителем; от этой деятельности зависит во многом и эстетическая культура художественного восприятия.

И, конечно, например, те высокохудожественные песни, которые отражают важнейшие вехи в жизни нашей страны, сложнейшие этапы пережитого нашим народом, не могут не вызвать отклика в сердцах современного поколения и соответствующего эстетического отношения.

Как точны интонации Владимира Высоцкого в песнях о Великой Отечественной войне, в которых проявляется и сегодня слышится его исполнительское мастерство не только как певца, но и актера, где яркий художественный образ сочетается с эстетической привлекательностью мелодического рисунка и стихов. Известно мнение участников Великой Отечественной войны о песнях В. Высоцкого. Многие оценили их искренность и простоту, как будто эти песни писал человек, изнутри знакомый с войной. Так, в песне «Он не вернулся из боя» почти ничего нет о самой войне, тема войны намечена с помощью двух слов, входящих в соответствующую тематическую группу: это *бой* и *землянка*. Герой вспоминает не войну как таковую, а своего боевого товарища, с которым шел бок о бок долгими дорогами войны. У товарища нет имени, и это способствует созданию обобщенного образа: каждый участник войны может поставить себя на место героя и вспомнить своего фронтового друга. Неоднократно повторяющееся в тексте местоимение «он» как указание на товарища делает этот образ не просто обобщенным, а эпическим. В этой песне тема войны раскрывается через другую тему – дружбы, братства. Причем сама эта дружба, как будто не оцененная при жизни друга, теперь осознается героем как нечто очень важное:

То, что пусто теперь, - не про то разговор,

Вдруг заметил я: нас было двое.

Для меня будто ветром задуло костер,

Когда он не вернулся из боя.

«Я» и «он» в сознании лирического героя соединяются в единое целое:

Нам и места в землянке хватало вполне,

Нам и время - текло для обоих.

Все теперь одному, только кажется мне:

Это я не вернулся из боя.

Такой пример может показать студентам, что авторская песня является важным источником формирования действенного отношения к жизни, активной жизненной позиции, а значит, имеет эстетическую и художественную ценность. Данный пример наталкивает на размышление и о том, что же играет ведущую роль в выражении художественного смысла музыкально-литературного произведения – стихи или мелодия – и как определить эстетическую ценность песни.

Не следует ли предположить, что в песне слово имеет только рационально-содержательное значение, минуя значение эмоционального влияния на слушателя? Видимо, нет: многие поэты хотели показать «что такое воинская дружба в ситуациях, когда друг погибает», «воспеть своих возлюбленных», хотели «петь стихами», многие хотели «воспеть свое отечество». А.С. Пушкин хотел слышать музыку стиха, С.А. Есенин полное наслаждение от своей поэзии получал, напевая стихи под тальянку. Перефразируя мысли выдающегося психолога Б.М. Теплова, можно утверждать, что внеэмоциональным путем «музыка стиха» непознаваема, а через эмоции мы познаем мир.

Обращение к традициям отечественного песенного и романсового искусства доказывает, что в России всегда ценились стихи, которые хотелось бы спеть, а значит, сильнее пережить. Можно сказать, что певучесть стиха «захватывала» русского человека, и он начинал петь:

За рекой на горе лес зеленый шумит,

Под горой за рекой хуторочек стоит...

Наверное, неслучайно в 60-х г.г. XX в. Юрию Визбору не захотелось просто сказать, а захотелось «просто спеть»:

Милая моя! Солнышко лесное,

Где, в каких краях, встретимся с тобою...

Обращение к сердцам людей через сердце одного человека – это типичная, традиционная черта русского песенного искусства и, безусловно, авторской отечественной песни.

В этом контексте замечательно творчество Александра Вертинского. Его можно было бы назвать основателем русской авторской песни, если бы не определенные процессы, происходившие в Советском Союзе в 1920-40-х гг. Был прерван процесс естественного развития искусства (тогда пели «режимные песни», например про «кудрявую» великого Д.Д. Шостаковича).

Несмотря на это, можно утверждать, что творчество А. Вертинского – соединительное звено между русским прекрасным романсом «великих дилетантов» XIX века и, через десятилетия, творчеством выдающихся пятидесятников и шестидесятников XX века.

Мир произведений Вертинского, сосредоточенный вокруг сквозного образа лирического героя – артиста, поэта, человека утонченного, любящего женщин, страдающего и чуткого к страданиям других, – мир довольно пестрый и разнообразный. Одна из его черт, идущая от авторского мировосприятия, – необычность персонажей, деталей, обстановки: «лиловый негр», «бананово-лимонный Сингапур», обезьянки, пираты. Во второй половине XX века эти образы найдут свое продолжение в песнях, овеянных романтикой походов, путешествий. Так, песня «Бригантина» композитора Г. Лепского на стихи П. Когана, ставшая знаменитой в 1960-х гг., открывает нам неведомый мир морских приключений:

Надоело говорить, и спорить,

И любить усталые глаза...

В флибустьерском дальнем синем море

Бригантина подымает паруса...

А потом станут петь о тайге, о Севере, о горах, – о том, что вырывает из привычной жизни, что ставит человека в условия преодоления трудностей:

Ты представь, что это остро, очень остро:

Горы, солнце, пихты, песни и дожди

(Ю. Кукин);

Как вечным огнём сверкает днём

Вершина изумрудным льдом...

(В. Высоцкий);

Как отблеск от заката, костёр меж сосен пляшет,

Ты что грустишь, бродяга, а ну-ка, улыбнись

(О. Митяев).

Художественную ценность авторской песни подчеркивал Д.Д. Шостакович. Он выражал сомнение в необходимости писать «профессиональную музыку» на стихи уже известных ему бардов, полагая, что их мелодии вполне самодостаточны.

Процесс развития авторского музыкального песенного искусства был подхвачен, и подхвачен, естественно, поэтом, который не мог не петь. Булат Окуджава не мог не петь не только потому, что его стихи напевны и музыкальны, но и потому, что, по его мнению, пелись не те песни, которые нужны народу. Под «народом» он подразумевал простых людей, которых сам видел и слышал. Булат Шалвович пишет, что «...официальные песни остались старые, из прежних времен. Они бывали и музыкальны, и привлекательны напевностью, но ничего уже не говорили новым представлениям о жизни. Ну, звучали марши, интеллигенты, бывало, напевали хором или в одиночку, но все это так, наборы общих фраз из кинофильмов, иногда старинные романсы, иногда что-нибудь из фольклора» [6, с. 63-64].

Следует заметить, что принципы Б.Ш. Окуджавы были восприняты и подхвачены многими поэтами и музыкантами.

Это, во-первых, стремление к сближению людей на основе единства народных традиций. Л. Шилов пишет, что «такие примечательные особенности песен Окуджавы, как афористичность многих его строк, опора на фольклорные ритмы позволяют приблизить некоторые из них к народным» [9, с. 12].

Другая важная черта мастера состоит в том, что он призывал к неутилитарному отношению к стихам и песне. Он никогда не стремился заработать на своем искусстве. Именно поэтому писал всегда о своем и сокровенном. Только так и могла получиться одна из лучших песен о Великой Отечественной войне – «Мы за ценой не постоим». И как сказаны эти слова! Окуджава умел говорить, его стиль воплощает то, что присуще русскому искусству.

Все это не противоречит основным подходам к вокальному исполнительству, выработанным русскими представителями певческого искусства. Так, например, Ф.И. Шаляпин утверждал, что в пении хорошо и выразительно *сказанное* слово – это наполовину хорошо *спетое* слово.

В то же время Б. Окуджава подчеркивает огромную силу музыки, ее способность исцелять людей:

...и только грамотою нотной

исправить можно сей недуг.

Когда народ от горя плачет,

тараща в ужасе зрачки,

хоть мало их, но много значат

простые нотные значки.

Не случайно барды предпочитают раскрывать свои мысли и чувства перед аудиторией не просто читая стихи, но исполняя песни.

Особая интонация авторского исполнительства очень часто не поддается трансляции другими певцами и не может быть скопирована. Это, например, относится к песням Ады Якушевой. «Песни Ады Якушевой, – пишет поэт Юрий Ряшенцев, – абсолютно прозрачны. Она по-женски просто и открыто говорила о том, что чувствовала, что ее волновало...» [10, с. 6]. Ее песни «Ты – мое дыхание», «Вечер бродит», «Синие сугробы», «Другие города» стали классикой жанра и остаются популярными и исполняемыми.

Выводы. Авторская песня – это мир разнообразных образов. Причем каждый автор песен имеет свое собственное неповторимое «творческое лицо» и всегда узнаваем с первых строчек. Это «веселость, непринужденность и естественная простота песен Юрия Визбора, рассказ о сложностях и поэтичности любви Евгения Клячкина, юмор и обостренность чувств Владимира Высоцкого, громкий пафос Александра Городницкого, гармоничность и узнаваемость характеров людей в песнях Юрия Кукина...» [1, с. 50-51].

Именно в этом разнообразии и творческой оригинальности видится огромный потенциал для эстетического воспитания и художественного образования молодежи. Здесь важно, чтобы студенты приходили к пониманию того, что авторская песня выросла из традиций великого русского искусства, при этом сделавшись вполне современной.

Конечно, степень проникновения в художественный замысел таких песен, расшифровка образов и адекватность эстетической их оценки требуют определенных усилий. Яркая образность, эстетическая привлекательность авторской песни дает перспективу как преподавателям, так и студентам проявляться в качестве настоящих исследователей, реализующих свои творческие возможности.

Живучесть жанра авторской песни доказывается и тем, что по всей стране, практически в каждом городе созданы клубы авторской (самодетельной) песни – КСП. Такие клубы стали эффективными организациями воспитательной работы.

Следует заметить, что воспитательная функция авторской песни далеко не полностью изучена и не в полной мере реализуется в учебно-воспитательном процессе школ и высших учебных заведений. Данная проблема остается актуальной и требует дальнейшего изучения и разработки.

Литература:

1. Аксельруд Н. Радости дай и печали // Кукин Ю. Дом на полпути: сб. сост. и прим. А. Левитан и М. Левитан. – М., 1990.
2. Бычков В.В. Эстетика. Краткий курс. – М., 2003.
3. Коган Г.М. Избранные статьи. – М.: Советский композитор, 1972.
4. Медушевский В.В. Строеение музыкального произведения в связи с его направленностью на слушателя: Автореф. дис. ...канд. искусствоведения. – М.: 1971.
5. Назайкинский Е.В. Оценочная деятельность при восприятии музыки // Восприятие музыки. М.: Музыка, 1980. – С. 195-228.
6. Окуджава Б.Ш. Капризы фортуны: Повести, рассказы. – Екатеринбург, 2003.
7. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. Изд. 2-е, дополненное. Л.: 1975.
8. Художественно-педагогический словарь. / Сост. Н.К. Шабанов, О.П. Шабанова, М.С. Тарасова, Т.Д. Пронина. – М., 2005.
9. Шилов Л. Поэт и певец // Песни Булата Окуджавы. – М., 1989.
10. Якушева А.А. Песня любовь моя / сост. Р. Шилов. – М., 2001.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Шелехова Людмила Валерьевна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар);

старший преподаватель Калашникова Светлана Ивановна

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

РОЛЬ ПАРТИСИПАТИВНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ СООУПРАВЛЯЕМЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается роль партисипативного подхода, применённого в организации студенческого соуправления, проявляющаяся в обеспечении организационно-управленческой интеграции, в рамках которой администрация вуза придерживается в своей деятельности оптимальной стратегии управления человеческими ресурсами, непосредственно взаимодействуя со студенческими коллективами, делегируя им часть своих полномочий, что позволит по-новому взглянуть на форму и содержание нынешнего студенческого самоуправления.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, соуправление, партисипативность, партисипативный стиль управления, процесс управления вузом.

Annotation. The article reveals the role of a participatory approach used in the organization of student co-management, manifested in ensuring organizational and managerial integration, in which the university administration adheres to its activity the optimal strategy of human resource management, directly interacting with students This will allow you to take a fresh look at the form and content of the current student government.

Keywords: student government, co-management, participativeness, participatory management style, university management process.

Введение. Говоря об эффективности функционирования как отдельных организаций вуза, так и высшего учебного заведения в целом, необходимо отметить, что оно зависит, прежде всего, от организации эффективного управления, в том числе, лежащего в основе организации студенческих коллективов. Несмотря на то, что в системе высшего профессионального образования России накоплен значительный опыт по организации студенческого самоуправления, ученые, изучающие данную проблему (В.М. Певзнер, Т.Н. Волоткевич, С.Г. Заяц, А.Н. Чиж, В.В. Овчинников), отмечают инертность студенческих коллективов, обусловленную отсутствием реальной возможности влияния в процессе управления вузом.

Одним из способов разрешения данной проблемы является внедрение партисипативного подхода в процесс реализации студенческого соуправления в вузе. Так как именно в основе данного подхода лежит принцип обеспечения организационно-управленческой интеграции, в рамках которой администрация вуза разрабатывает и принимает оптимальную стратегию развития вуза и реализует ее в дальнейшем, тесно взаимодействуя с обучающимися, делегируя им часть своих полномочий. Что способствует не только более рациональному использованию студенческого потенциала, но и созданию оптимальных условий, с одной стороны, для гармоничного взаимодействия административного аппарата, педагогического сообщества и студентов, их соуправлению учебно-воспитательным процессом, с другой – для роста инноваций в образовательной системе.

Изложение основного материала статьи. В.Г. Захаревич и В.А. Обуховец, делая акцент в своих исследованиях на необходимости (согласно болонской конвенции) привлечения студентов в соуправление вузом, в частности, к процессу организации и контроля учебной деятельности вуза, отмечают формальный подход к организации подобной деятельности, что влечет за собой ряд проблем: 1) уровень подготовки студентов не соответствует компетенциям, отраженных в профессиональных ГОСТах, и как следствие трудности в процессе трудоустройства; 2) непрозрачность информационных потоков по учебным модулям, некорректное применение кредитной системы, номинальное наличие внутривузовских систем контроля качества образования препятствуют возможности «мобильного передвижения» обучающихся. Разрешение подобных проблем, согласно исследованиям Е.Ю.Никитиной, W.Wiater и H. Lohrenz, возможно, если в основу реализации студенческого соуправления будет положен принцип демократичности, подразумевающий вовлечение студентов, рассматриваемых как личностей с собственным опытом и

моделями поведения, которые могут привести оригинальные идеи как в процесс управления вузом, так и в учебно-воспитательный процесс, что неминуемо приведет к росту инновационных технологий в современном образовательный процесс.

Исходя из необходимости реализации данной доктрины, администрациями вузов предприняты усилия по разработки системы полномочий, которую можно делегировать студенческим организациям для решения вопросов контроля за качеством образования, качеством организации учебного процесса, научной и производственной практики, при этом акцентируется внимание на включение студентов в механизм обсуждения и решения ежедневных проблем, которые затрагивают все стороны образовательной деятельности вуза. [6, с. 273-279] В.Р. Веснин и Е.Ю. Никитина, рассматривая данный аспект партисипативного управления, отмечают, что студенты привлеченные к подобной деятельности лучше осознают стоящие перед вузом проблемы и их последствия, вследствие чего получают удовлетворение от участия в делах вуза, работают с повышенной эффективностью и максимально раскрывают свои способности и возможности [4] Что в целом сказывается на повышении эффективности работы вуза в целом. В этой связи актуально высказывание Мубашер Надима: «Стиль управленческого участия – это инструмент повышения качества образования» [7].

По мнению К. Роджерса и П. Фюрстенау, вуз обладает особой структурой, которая может препятствовать самореализации студентов. Высшая школа в большинстве случаев навязывает студентам шаблонные условия удовлетворения своих потребностей и интересов через систему контроля, поощрений и наказаний, учебный процесс монополизирован администрацией и преподавателем. При таких условиях обучения, согласно П. Фюрстенау, реализация личностного потенциала студента затруднительна. Полностью изменить сложившуюся ситуацию невозможно, с одной стороны, из-за существующего законодательства, регламентирующего функционирование вуза, с другой – из-за возможностей самих студентов. Например, в современной научной литературе активно обсуждается возможность привлечение студентов к обновлению содержания учебных дисциплин и курсов [1, 2] Однако из-за ограниченности в знаниях обучающихся данная деятельность предполагает со стороны администрации и преподавательского состава организацию консультаций и дополнительных занятий, как по предмету, так и по организации учебного процесса в целом. Что может повлечь за собой как нецелесообразные расходы, так и усложнение учебного процесса. Поэтому вместо того чтобы предлагать «новые обязанности», необходимо, прежде всего, уделить особое внимание упорядочению тех полномочий, которые администрация вуза уже делегировала студенческому сообществу, с целью исключения дублирования функций тех или иных студенческих коллективов и продемонстрировать возможность того, что каждый обучающийся может проявить свой потенциал в конкретной сфере управления. В качестве примера Е.Ю. Никитина рассматривает привлечение студентов: 1) к определению целей вуза, и как следствие формирования стратегии развития вуза в целом; 2) к сбору и предварительной обработки информации, необходимой как для коррекции стратегии развития вуза, так и увеличения его научного потенциала [4]. По мимо этого студенты могли бы принять участие в обсуждении и активном участии в определении и выборе оптимальных форм учебно-воспитательной работы, что может дать более высокие результаты в воспитании студентов.

В исследованиях Е.А. Казаевой, О.А. Пучкова, Н.С. Солопова, Роббинс и Култер отмечается, что при партисипативном стиле управления возникает эффект взаимодополняемой активности, когда необходимость контроля со стороны преподавателей и администрации уменьшается пропорционально возрастанию ответственности и самоконтроля студентов [3]. В результате у студентов возникает желание и возможность выступать за демократизацию в вузе, приводить конструктивные предложения с целью оптимизации процесса обучения, поддерживать или выступать за ликвидацию тех или иных учебных курсов и дисциплин, предлагать новые курсы, которые позволят им овладеть необходимыми навыками для дальнейшего трудоустройства. Постепенно обучающиеся погружаются в работу вуза, планы вуза становятся личными планами студентов, а участие в достижении целей вуза приносит удовлетворение собственных потребностей студентов. Управление на основе участия, по сути, способствует пониманию «мы чувствуем» среди студентов и позволяем владеть решениями, принимаемыми преподавателями и администрацией. И только в этом случае партисипативный подход в управлении учебным процессом позволит с одной стороны повысить качество образования, сформировать цели образовательного процесса, принять дидактически-методические решений, с другой – будет способствовать проявлению и развитию способностей студентов.

При вовлечении студенчества в процесс управления вузом возникает возможность у администрации вуза своевременно реагировать на малейшие изменения в молодежной среде и принимать взвешенные решения по различным вопросам учебно-воспитательной работы с учетом мнения студентов. В тоже время вовлечение студентов в управление вузом способствует их быстрой адаптации к изменениям, происходящим в системе образования. Например, использование современных педагогических технологий в образовании воспринимается и студентами, и преподавателями легче, если происходит в тесном контакте.

Партисипативный стиль управления позволит пересмотреть форму и содержание нынешнего студенческого самоуправления, учитывая изменения и потребности не только молодежной среды, но и инновационные изменения общества в целом. Поиск новых форм студенческого самоуправления уже ведется в вузах страны, что, по мнению В.Н. Стегний, способствует более качественной подготовке современных выпускников. Исходя из утверждения В.П. Могутнова и Ю.И. Анашкина, целью студенческого самоуправления является содействие качественной подготовке будущих специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. Участие студентов в различных фестивалях, конференциях, круглых столах, помощь при подготовке мероприятий различных уровней дает огромный опыт, способствует развитию и укреплению организаторских способностей будущих выпускников. Поэтому, партисипативный подход в в управлении вузом способствует творческой самоактуализации и росту профессионального, организаторского мастерства студентов.

Если предоставить возможность студентам проявить себя в управление вузом, разумеется, при непосредственной координации со стороны администрации и преподавательского состава, то возможно при решении практических задач получить расширенный сектор альтернативных путей их преодоления, привнесит больше опыта в обсуждение рассматриваемых проблем, появится больше идей. Как следствие, противоречия между преподавателями, администрацией и студентами снизятся, не будет деления на «мы» и «они», студенты смогут осознать себя организацией, с которой необходимо считаться и смысл всех действий преподавателей и администрации, поддержать и принять изменения, которые происходят в вузе. Именно

совместная деятельность студентов и преподавателей, согласно проведенным исследованиям Organ и Lingl, способствует повышению уровня добросовестности, возникновению у студентов желания принимать участие в различных мероприятиях, что создает условия для формирования самоуважения и чувства собственного достоинства у обучающихся.

Исходя из проведенных исследований Т.М. Гончаровой, партисипативное управление подразумевает взаимодействие (а не воздействие) администрации вуза, преподавателя и студентов для совместного обсуждения и принятия решения, в которых заинтересованы все стороны [2]. Поэтому, процесс совместной работы должен проходить в режиме диалога с целью поиска общих точек соприкосновения по интересующим проблемам и выработки единого решения. Естественно, что при такой работе принимаются более взвешенные решения. Таким образом, участие представителей студенчества в управлении вузом позволяет им обрести и закрепить навыки управленческой деятельности, научиться принимать сбалансированные решения, что способствует их приверженности вузу. Вовлечение студентов в процесс управления вузом позволит укрепить верность студентов идеям и традициям университета, что не только позволит обеспечить вузу большую поддержку при реализации своих функций, ускорить процесс реализации решений, сократить расходы вуза по контролю над их воплощением, но и будет способствовать улучшению имиджа вуза. Данное утверждение нашло свое отражение в исследованиях Е.А. Казасовой, которая отмечает тот факт, что каждый студент будет заинтересован в достижении целей вуза только при условии внедрения партисипативного стиля управления вузом [3].

При вовлечении студентов в управление вузом происходит развитие его как личности, предполагающего социальное становление студента. Работа в среде соуправления происходит в тесном взаимодействии между студентами, администрацией и преподавателями, требует проявления устойчивых социальных навыков и большой ответственности, что в свою очередь оказывает влияние на социальное становление студентов, формирование их жизненных позиций. По мнению В.Г. Новикова, партисипативный подход в управлении вузом несет за собой интеграцию личности, как с малой группой студентов, так и коллективом вуза в целом [5], что позволяет соотносить интересы студенческой среды с интересами преподавателей и администрации вуза, учит нести ответственность за принимаемые и реализуемые решения, и как следствие, способствует развитию чувства микро-лидерства и социальных навыков управления.

Совместная отлаженная работа администрации, преподавателей и студентов создает подходящие условия для творческой самореализации студентов, учит находить условия, при которых студенты проявляют себя не только во внеучебной деятельности, но и стараются проявлять инициативу в учебе [5]. Это обусловлено тем, что подобная деятельность способствует раскрытию способностей направленных на раскрепощение творческой активности (каждый студент может проявить себя и свои знания, выдвигая то или иное предложение для решения конкретной задачи), позволяющих развить уверенность в себе, навыки самостоятельного решения проблем.

Партисипативный подход в управлении формирует повышение внутренней мотивации в совместно организованном образовательном процессе. В основу мотивации обычно закладываются не только индивидуальные достижения студентов, но и в большей мере общий результат совместной работы студентов, преподавателей и администрации вуза [3]. В. Биатер и Г. Лоренц, ссылаясь на результаты, полученные в педагогической психологии (Рот, Монтада, Небб и др.), считают, что успехи студентов значительно выше, если у них повышена мотивация, которую легко обрести при партисипативном стиле управления, где студент играет важную роль. Предполагается, что в этом случае, студенты будут проявлять больше ответственности за организационную работу и принятие решений по планированию и организации.

В исследованиях Penley J.A., & Tomaka J., Vollrath M. [9] делается акцент на то, что студенты, привлекаемые к различной деятельности вуза, осознанно принимают ответственность за решения не только поставленных перед ними задач, но и все своей деятельности в целом. Студенты принимающие участие в процесс обсуждения и подготовки образовательного процесса, учатся с большим желанием, лучше запоминают изученное. Если студенты в процессе обучения начинают брать на себя ответственность за планирование и реализацию учебного процесса, сами управляют своими действиями, то контроль со стороны преподавателя уменьшается. В результате, знания, полученные при таком подходе образования, лучше сохраняются в памяти, легче подвергаются необходимым трансформациям и актуализации. Таким образом, партисипативность проявляется в способности студентов к самоопределению, построению и реализации собственной траектории образования, способности к рефлексии, в выборе разумных личных ценностей.

Выводы. Партисипативный подход примененный в организации студенческого соуправления, проявляющийся в обеспечении организационно-управленческой интеграции, в рамках которой администрация вуза придерживается в своей деятельности оптимальной стратегии управления человеческими ресурсами, непосредственно взаимодействуя со студенческими коллективами, делегируя им часть своих полномочий, способствует:

- 1) более рациональному использованию студенческого потенциала:
 - а) в установлении целей вуза, в процессах обработки информации, в принятии решений (процесс принятия решений улучшает понимание проблем), в анализе и решении проблем недостаточной адаптивности болонской конвенции к реалиям российских образовательных структур при подготовке квалифицированных специалистов;
 - б) в принятии дидактически-методических решений, в обновлении содержания и определении целей образовательного процесса;
 - в) в определении и реализации наиболее оптимальных форм и направлений воспитательной работы, востребованных молодежью;
- 2) созданию оптимальных условий для согласованного взаимодействия администрации аппарата, преподавателей и студентов, их соуправлению учебно-воспитательным процессом, позволяющих:
 - а) участвовать студенческим организациям вузов в решении вопросов контроля качеством образования, качеством организации учебного процесса, научной и производственной практики;
 - б) привлечь студентов в процесс управления вуза для преодоления образовательных проблем на основе повышения внутренней мотивации студентов в совместно организованном образовательном процессе за счет эффекта взаимодополняемой активности, когда необходимость в контроле преподавателя (администрации) уменьшается пропорционально возрастанию самоконтроля студента (контроля со стороны студенческих организаций);

- в) учитывать тенденции в молодежной среде, гибко и оперативно реагировать на происходящие изменения;
- г) проводить адаптацию студентов к управленческим инновациям, предполагающую широкое использование гибких педагогических технологий управления;
- д) повысить лояльность студентов к университету, что не только позволит обеспечить вузу большую поддержку при реализации своих функций, ускорить процесс реализации решений, сократить расходы вуза по контролю над их воплощением, но и способствует улучшению имиджа вуза;
- е) для творческой самоактуализации и роста профессионального, организаторского мастерства;
- 3) росту инноваций в образовательной системе за счет:
 - а) привлечения новых субъектов, студентов как личностей с собственным опытом и моделями поведения, которые привносят новые нестандартные идеи;
 - б) совместного (преподаватели, студенты и администрация) использования и объединения знаний;
- 4) развитию студента как личности, предполагающего:
 - а) социальное становления студента, которое:
 - обусловлено рассмотрением вуза как одной из subsystemов общества, поэтому отношения между вузом и обществом – это отношения взаимовлияния, при этом речь идет не только о передаче знаний и умений, но и о выработке образцов поведения, передаче норм и ценностей;
 - проявляется в формировании социальных навыков, так как работа в среде управления с участием, как правило, способствует более тесному взаимодействию между членами команды и требует от людей, имеющих устойчивые социальные навыки большей ответственности, интеграции личности как с малой группой, так и коллективом в целом, умение соотносить свои интересы с интересами других, умеющей нести ответственность за принимаемые и реализуемые решения личности;
 - стимулирует социальную активность студентов, развитие чувства микро-лидерства и социальных навыков управления;
 - б) раскрытие способности управлять собой, умение влиять на окружающих, руководить, обучать и развивать подчиненных, направленных на раскрепощение творческой активности (каждый студент может проявить себя и свои знания, выдвигая то или иное предложение для решения конкретной задачи), позволяющих развить уверенность в себе, навыки самостоятельного решения проблем;
 - в) оценивание своих возможностей в способности к самоопределению, построению и реализации собственной траектории образования, способности к рефлексии;
 - г) формирование идентификационных базовых ценностных ориентаций будущих специалистов (участие в управлении вузом даёт реальную возможность студентам участвовать в различных видах деятельности, в ходе которой формируются взгляды, убеждения, ценностные ориентации).

Литература:

1. Власенко Н.Ф. Участие студентов в системе гарантии качества высшего образования / Н.Ф. Власенко // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2 (117). – С. 62-66.
2. Игнатьев, В.П., Варламова, Л.Ф., Степанов, П.А. Привлечение студентов к оценке качества образования / В.П. Игнатьев, Л.Ф. Варламова, П.А. Степанов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12-1. – С. 141-145
3. Казаева, Е.А. Роль партисипативности в системе высшего образования / Е.А. Казаева // Педагогическое образование в России. 2014, с. 25-26
4. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
5. Новиков, В.Г. Самоуправление и соуправление как факторы развития социальной активности студентов в образовательном учреждении / В.Г. Новиков // Регионология. - 2008. - №4. - С. 306-312.
6. Шелехова, Л.В., Калашникова, С.И. Партисипативность как форма вовлечения студентов в процесс управления вузом / Л.В. Шелехова, С.И. Калашникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017, Вып. 57.- Ч.7.- с. 273-279.
7. Mubasher Nadeem Participative Management Style: A Tool to Enhance Quality Education IOSR Journal Of Humanities And Social Science (JHSS)ISSN: 2279-0837, ISBN: 2279-0845. Volume 4, Issue 2 (Nov. - Dec. 2012), PP. 08-14
8. Organ, D.W. Personality, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behavior / D.W. Organ, A. Lingl // The Journal of social psychology. – 1995. – Vol. 135. – № 3. – P. 339-350.
9. Penley, J.A., & Tomaka, J. (2002), "Associations among the Big Five, emotional responses and coping with acute stress", Personality and Individual Differences, Vol. 32, pp. 1215-28

Педагогика

УДК 373

кандидат филологических наук, доцент Шмутьская Лариса Степановна

Лесосибирский педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО

Аннотация. В статье представлены апробированные на практике разные формы контроля учебных достижений обучающихся при изучении имени прилагательного на уроках русского языка.

Ключевые слова: контроль учебных достижений, формы контроля, функции контроля, оценивание результатов.

Annotation. The article presents tested in practice various forms of control of educational achievements of students in studying the name of the adjective in the Russian language lessons.

Keywords: control of educational achievements, forms of control, control functions, evaluation of results.

Введение. Контроль и оценка учебных достижений школьников представляют собой важный компонент процесса обучения и является одной из наиболее приоритетных задач педагогической деятельности учителя-предметника. Контроль и оценка предназначены не только для проверки знаний по конкретной дисциплине, но и для формирования у учащихся навыков самоконтроля и самооценки, установления личной ответственности ученика и учителя в целом за качественный уровень образовательного процесса, поскольку результат преподавательской деятельности отражается в глубине и прочности знаний школьников.

Контрольно-оценочная деятельность должна идти в ногу со временем, адаптироваться к запросам общества к системе образования и отвечать требованиям ФГОС. На сегодняшний день контроль и оценка знаний учащихся на уроках русского языка вызывают споры в методике преподавания. Ведущие педагоги спорят о сущности этого феномена, технологии проведения и его месте в структуре урока. Именно в том видится актуальность нашего исследования.

Цель настоящей статьи – представить методические рекомендации по применению контроля и оценки достижений обучающихся при изучении имени прилагательного в 5 классе.

Изложение основного материала статьи. М.Т. Баранов определяет контроль за усвоением знаний и формированием умений как «важнейший этап учебного процесса, который позволяет констатировать объективный уровень знаний, умений и навыков школьников после изучения темы, а также выяснить, насколько успешно идет освоение нового материала в ходе его изучения» [3, с. 141]. Любая проверка подчинена определенным принципам. Под принципом проверки мы будем придерживаться определения, предложенного О.Ю. Богдановой: «это такое теоретическое положение, которое относится ко всей проверке, т.е. и к её содержанию, и к методам, и к формам, а не только к какой-либо одной её стороне или части: методической, организационной и т.д.» [1, с. 49].

Контроль учебных достижений является важным компонентом процесса обучения русскому языку. Выделяют следующие функции контроля: 1) обучающая (выполнение различных заданий и упражнений способствует совершенствованию ЗУНов учащихся); 2) развивающая (в процессе выполнения заданий школьники развивают память, мышление, внимание и речь); 3) воспитывающая (проверки формируют у школьников дисциплинированность, аккуратность и чувство ответственности за результаты обучения); 4) контролирующая (констатация уровня усвоения знаний и сформированности компетенций); 5) диагностическая (учитель, получая точные данные о пробелах в знаниях учащихся, может своевременно корректировать учебную программу в соответствии с потребностями класса и подобрать наиболее уместные средства и методы обучения); 6) прогностическая (степень изученности материала и сформированности компетенций позволяют судить о возможности перехода к следующей теме) [4, с. 366].

В зависимости от целей и функций контроля в методической литературе выделяется три его вида: 1) предварительный; 2) текущий; 3) итоговый. Предварительный контроль предназначен для констатации исходного уровня имеющихся знаний, умений и навыков у учащихся. Поскольку успешное освоение нового учебного материала напрямую зависит от того, насколько прочно усвоен школьниками предыдущий материал. Если учитель-предметник не обладает данной информацией, то у него не будет возможности управлять, проектировать и прогнозировать учебный процесс, выбирать наиболее оптимальные варианты его развития. Кроме того, необходимо отметить, что фиксация исходного уровня обученности позволяет измерить «прирост» знаний, проанализировать динамику и эффективность обучения, а также сделать объективные выводы об эффективности педагогического труда и профессионализме учителя [4, с. 54].

Текущий контроль предназначен для того, чтобы учитель мог получать сведения о ходе процесса получения знаний каждым школьником (функция обратной связи). Обратная связь – одно из важнейших условий успешности процесса усвоения нового учебного материала, она должна нести информацию не только о соответствии / несоответствии конечного результата намеченному, но и давать возможность производить своевременную коррекцию процесса усвоения, а также действий учеников. Школьники должны знать, что обучение ограничено во времени и должно иметь вполне конкретный результат, который должен быть оценен по определенным критериям. Это значит, что нужен такой вид контроля, который позволит оценить достигнутые результаты обучения. Такой вид в методике обучения называется итоговым. Итоговый контроль может быть проведен в конце учебного года, отдельного цикла обучения или в конце раздела.

Общим для педагогики вопросом является «Как контролировать?». По средствам педагогической коммуникации контроль можно рассматривать с разных точек зрения: способов (традиционный или нетрадиционный); характера (субъективный, объективный); использования ТСО (машинный, безмашинный); формы (устный, письменный); времени (предварительный, начальный, исходный, текущий, поэтапный, итоговый, заключительный); массовости (индивидуальный, фронтальный/ групповой); контролирующего лица (учитель, ученик – напарник, самоконтроль).

Учебники русского языка предлагают использовать учителю самые разные виды контроля: фронтальный, групповой, индивидуальный, комбинированный, взаимоконтроль и самоконтроль. Отметим, что в большинстве УМК отдается предпочтение фронтальному и индивидуальному контролю, взаимоконтроль и самоконтроль встречается достаточно редко.

Представим некоторые особенности применения того или иного вида контроля на уроках русского языка при изучении темы имени прилагательного.

Фронтальный контроль чаще всего встречается в начале каждой темы с целью актуализировать уже имеющиеся знания школьников. Данный вид контроля удачен на вводных этапах урока, поскольку позволяет сэкономить время и повторить знакомый материал, который необходим для углубления знаний по изучаемой теме. Так, перед изучением темы «Разряды прилагательных», можно в игровой форме подвести детей к теме урока:

– Опишите, во что вы хотели бы быть одеты в праздничный день. Используйте как можно больше прилагательных. Можно использовать наводящие вопросы следующего типа:

– Из каких материалов состоит ваш наряд?

– Какие цвета вы бы предпочли?

– Может быть, вы хотели бы одолжить какое-то украшение у мамы/ сестры или папы/брата?

После того, как желающие высказутся, необходимо обратить внимание школьников на то, что использованные прилагательные не одинаковы по значению. Это приведет к постановке проблемного вопроса и логичному переходу от актуализации знаний к изучению нового материала.

Опрос может использоваться и на этапе закрепления нового материала. Например, при изучении этой же темы «Разряды имен прилагательных» можно провести игровой опрос «Верно-неверно». Суть его в том, что учащиеся должны из озвученных утверждений выбрать только верные. Встретив неверное утверждение, необходимо его скорректировать, аргументируя ответ. Вопросы могут быть следующими:

1. С помощью имен прилагательных предмет можно охарактеризовать с разных точек зрения.

2. Прилагательные делятся на качественные, относительные и притяжательные.

3. Прилагательные, обозначающие признак предмета по отношению к другому предмету, называются качественными.

4. Прилагательное «сильный» – притяжательное.

5. Прилагательные, обозначающие принадлежность предмета какому-либо лицу или животному, называются притяжательными и т.д.

Групповой контроль удачнее всего проводить, когда проверяемый объем знаний и умений достаточно большой. Если изучение раздела об имени прилагательном завершено, то обучающиеся могут выполнить коллективный проект «Энциклопедия слова», суть которого в том, чтобы собрать всю информацию об определенном слове. По итогам проекта дети выяснят: 1) лексическое значение, наличие многозначности; 2) этимологию слова; 3) его синонимы и антонимы; 4) случаи омонимии; 5) встречается ли во фразеологизмах, пословицах и поговорках, сказках и т.д.; 6) рифмы к слову. Можно добавить в работу творческий аспект, предложив им «нарисовать» свое слово. Слова для исследовательской работы могут быть следующими: бежевый, скрупулезный, колоссальный, достопримечательный и т.д. Важно, чтобы слова имели интересную этимологию. В процессе выполнения задания дети продемонстрируют словарный запас, навыки работы со словарями, навыки коллективной работы и проявят творческие способности. Исследование можно оформить в виде мини-доклада с презентацией и выступить перед одноклассниками.

Индивидуальный контроль проводится преимущественно в письменном виде для того, чтобы зафиксировать достижения конкретного учащегося. Так, при изучении разрядов имен прилагательных, мы рекомендуем следующее задание: каждому ученику дается любое прилагательное, разряд которого необходимо определить. Однако мы рекомендуем это упражнение выполнить устно при помощи ПОПС-формулы. Этот метод позволяет проверить знание темы и речевые навыки ученика. Суть этого метода заключается в том, что обучающийся высказывает свою позицию по определенному алгоритму:

П-позицию (объясняет, в чем заключена его точка зрения: «Я считаю, что «мамин» – это притяжательное местоимение»);

О-обоснование (не просто объясняет свою позицию, но и доказывает, начиная фразой типа: «Потому что оно обозначает принадлежность какому-либо лицу»);

П-пример (при разъяснении сути своей позиции пользуется конкретными примерами, используя в речи обороты типа: «Я могу подтвердить это тем, что данное прилагательное отвечает на вопрос «чей?»);

С-следствие (делает вывод в результате обсуждения определенной проблемы, например, говорит: «В связи с этим я считаю, что прилагательное «мамин» является притяжательным»).

Комбинированный контроль предполагает сочетание нескольких форм контроля. Чаще всего это групповой и индивидуальный. Данная форма контроля удачна на завершающем этапе изучения раздела, поскольку дает учителю возможность проверить весь класс, причем кого-то в большей, а кого-то в меньшей степени. Мы рекомендуем провести игру «Слова-синонимы». Пятиклассникам необходимо написать слова синонимы к данным прилагательным, при этом в слове синониме указана вторая буква и количество букв в слове в качестве подсказки:

Мощный – и..... (сильный);

Занимательный – н..... (интересный);

Скорый – ы..... (быстрый);

Большой – г..... (огромный);

Выносливый – е..... (терпеливый).

Задание школьники проверяют самостоятельно с помощью эталона. Далее предлагаем сыграть в игру «Цветик-семицветик». На доске в виде цветка прикреплены разноцветные лепестки, на обратной стороне которых записаны вопросы:

1. Имя прилагательное обозначает ... и отвечает на вопросы ...;

2. Имя прилагательное изменяется по ... и по ...;

3. В предложении оно связано с ...;

4. Прилагательные м.р. в Им.п. имеют окончания ...;

5. Прилагательные ж.р. в Им.п. имеют окончания ...;

6. Прилагательные ср.р. в Им.п. имеют окончания ...;

7. Прилагательные во мн.ч. Им.п. имеют окончания ... и т.д.

Вызывать к доске можно в случайном порядке, можно по порядку. В случае ошибки ответ исправляет или дополняет другой ученик. Таким образом, в данном упражнении проявляются черты не только индивидуального и группового контроля, но и взаимоконтроля, поскольку ученики будут слушать ответы одноклассников, отвечающих у доски, и при необходимости вносить коррективы.

Если мы обратим внимание на возрастные особенности пятиклассников, то становится очевидным, что организация самоконтроля и взаимоконтроля достаточно сложна. Самоконтроль ни в коем случае не должен соотноситься с самооценкой, а взаимоконтроль не должен быть субъективным. Поэтому здесь крайне важно донести до ребят критерии оценивания и алгоритм проведения данных видов контроля.

Чтобы организовать взаимоконтроль в 5 классе, от учителя потребуется немало сил и времени, поскольку возникает необходимость донести до учеников правила этики: высказанная в адрес одноклассника оценка не должна его ранить, должна соотноситься с работой на уроке, а не с его личными качествами и, наконец, должна быть объективной. Начинать вводить такую форму контроля лучше с взаимопроверки тетради соседа по парте. Учитель заранее должен проговорить критерии оценивания, после чего дети приступают к проверке. Когда задание выполнено, рекомендуем сверить правильность ответов с эталоном. Успешное освоение азов взаимоконтроля пятиклассниками приведет в дальнейшем к тому, что они будут интересоваться успехами друг друга, соревноваться между собой, а это повысит учебную мотивацию и уровень успеваемости по предмету.

Чтобы взаимоконтроль не ограничивался лишь проверкой тетради одноклассника, для данной формы контроля мы предлагаем игру «Предмет-признак». Ученику необходимо образовать от одного существительного однокоренное прилагательное и записать его справа и передать карточку следующему игроку. Взаимоконтроль заключается в том, что участник не только пишет свое слово, но и проверяет правильность ответа предыдущего игрока. Верность/ неверность ответа отмечается знаками «+» или «-» соответственно. На карточке записаны следующие существительные: длина, туман, цветок, карта, мама, жука, картон, вкус, цвет, место, удача, чудеса, грусть, извести, ясность, срок, морковь, капуста, теснота, ужас, грусть старость, река, вода, огурец, молоко красота, пламя, верность, сон, свет, дверь, зверь.

Сформированность навыков самоконтроля можно проверить, давая ученикам следующие типы заданий:

- контрольное списывание;
- диктанты, сочинения, изложения;
- самостоятельные работы;
- работа с индивидуальными карточками;
- тестовые задания и др.

Огромное значение имеет самоконтроль при выполнении самостоятельной работы, поскольку этапы ее проведения могут быть проконтролированы только учеником самостоятельно. Пятиклассникам можно предложить списать готовый текст, в котором нет ошибок, нет пропущенных букв и т.д. Обязательное условие при выборе текста – обилие имен прилагательных. Однако задача усложняется тем, что детям предстоит выполнить комплексный анализ имен прилагательных: им необходимо найти прилагательные, разобрать их по составу, выделить орфограмму, если таковая имеется, определить род, число, падеж и разряд. Поскольку задание достаточно сложное и объемное, то можно разрешить детям пользоваться справочным материалом: учебники, словари, тетради и т.д. Списывание разовьет орфографическую зоркость, дети запомнят новые слова и их написание, в случае возникновения затруднений при работе с прилагательными, ученики имеют возможность восполнить имеющиеся пробелы в знаниях при помощи справочников. Обращение к ним будет способствовать и закреплению уже имеющихся знаний.

Выводы. Процесс обучения — это не только механизм передачи и усвоения знаний и умений, но и процесс, протекающий в интеллектуальной, мотивационно-потребностной и эмоционально-личностной сферах. Как показывает практика, одним из эффективных путей, способствующих такому гармоничному развитию личности, является организация и осуществление контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе. Проблема определения роли контрольно-оценочной деятельности учителя в структуре его профессиональной педагогической деятельности существенно актуализировалась в условиях модернизации отечественного образования.

Одним из основных результатов ФГОС является успешное включение учащихся в учебную деятельность, становление учебной самостоятельности, то есть сформированность метапредметных умений, включающих освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. Метапредметные умения должны отражать умения учащихся контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации.

Литература:

1. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов. – М., 1999. – 400 с.
2. Королева С.А. Проблема контрольно-оценочной деятельности учителя начальных классов в рамках реализации ФГОС // Молодой ученый. 2016. – №11. – С. 1465-1467. – URL <https://moluch.ru/archive/115/31011/> (дата обращения: 16.07.2019).
3. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. М.Т. Баранова. – М., 2001. – 368 с.
4. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 1998. – 355 с.

Педагогика

УДК:373

кандидат филологических наук, доцент Шмутьская Лариса Степановна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат филологических наук, доцент Славкина Инга Анатольевна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 2 курса Станченкова Анжелика Геннадьевна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА РЕСУРСАМИ АРХИВНЫХ ДАННЫХ

Аннотация. В статье описан опыт применения в качестве дидактического материала архивных документов на уроке русского языка с целью формирования в сознании школьников общественного идеала служения Отчизне.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, историческая память, общественный идеал служения Отчизне, архивные данные сайта Министерства обороны Российской Федерации.

Annotation. The article describes the experience of using archival documents as a didactic material in the Russian language class in order to form the social ideal of serving the Fatherland in the minds of schoolchildren.

Keywords: patriotic education, historical memory, the social ideal of serving the Fatherland, archival data from the website of the Ministry of Defense of the Russian Federation.

Введение. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» даётся следующее определение патриотизма: «... любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели. Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отечеству и верное их исполнение образуют добродетель патриотизма, которая издревле имела и религиозное значение...» [6]. В словаре В.И. Даля слово «патриот» толкуется как «любителъ Отечества, ревнителъ о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3].

Отсюда исходит важнейший отечественный социокультурный постулат, раскрывающий смысл воспитания: высшей ценностью является человек, умеющий и способный любить, а высшей ценностью самого человека является любовь к своей Родине.

Патриотическое воспитание молодежи во все времена являлось неотъемлемой частью воспитательного процесса. Однако после распада Советского Союза стал отрицаться «социальный заказ на воспитание, на зависимость его содержания и методов от социально-экономических и политических задач, стоящих перед страной» [8, с. 4]. В настоящее время мы ощущаем последствия того, что патриотической направленности долгое время не уделялось должного внимания ни в воспитании, ни в обучении. Социологи отмечают отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры и исторического опыта нашего народа. Нельзя не отметить и тот факт, что понятие «успешность» воспринимается большей частью современной молодежи востребованностью и трудоустройством в странах Европы, а не в России.

В нормативных документах Правительства и Министерства образования и науки Российской Федерации определены приоритетные направления образования, среди которых одними из главных стали усиление воспитательного потенциала образовательного процесса, организация эффективного патриотического воспитания. Не вызывает сомнения тезис о том, что школа должна играть особую роль в системе воспитания патриотизма, поскольку именно в школе начинается процесс национальной и территориальной самоидентификации. Школьный возраст является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как образы восприятия культурного пространства очень ярки и сильны, и поэтому они остаются в памяти надолго, что очень важно в воспитании патриотизма.

Все выше обозначенное подтверждает актуальность разработки форм, методов патриотического воспитания в современном образовательном и воспитательном процессе. Цель представленного исследования – описать возможности архивных материалов в патриотическом воспитании школьников.

Изложение основного материала статьи. А.Н. Выршиков и М.Б. Кусмарцев в монографии «Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе» отмечают, что «одним из основных факторов, воздействующих на рост влияния патриотизма во всех сферах жизни общества, является общественный идеал служения Отечеству» [2, с. 151]. Формируется общественный идеал с помощью исторической памяти. Историческая память – это мощный инструмент управления общественным сознанием. Понимание событий настоящего времени напрямую зависит от знаний и оценки событий прошлого. Не случайно в западных средствах массовой информации активно публикуются материалы, искажающие факты Второй мировой войны с целью умалить роль Советского союза в победе над фашизмом (например, статья Келлерхоффа о сражении под Прохоровкой).

Считаем, что формирование общественного идеала служения Отечеству возможно не только на уроках истории и литературы, но и на уроках русского языка через использование в качестве дидактического материала архивных материалов, представленных на сайте Министерства обороны Российской Федерации.

Представим некоторые задания, разработанные и апробированные в процессе педагогической практики студентами Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета.

При изучении темы «Официально-деловой стиль речи» школьникам предлагается познакомиться с таким жанром, как наградной лист. Стоит отметить, что при изучении данной темы в основном рассматривают особенности таких жанров, как договор, заявление, служебная записка, доверенность и т.д. Подобное внимание к канцелярскому подстилю вполне объяснимо, поскольку именно к таким документам приходится обращаться в той или иной жизненной ситуации. Однако предложенный для анализа жанр наградного листа вызвал у школьников интерес. Тексты наградных документов были взяты из электронного банка документов «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», размещенного на сайте Минобороны РФ.

Задание 1. *Познакомьтесь с Указом Президента РФ от 07.09.2010 № 1099 "О мерах по совершенствованию государственной наградной системы Российской Федерации" и ответьте на вопросы:*

- 1) *Что такое наградной лист?*
- 2) *В каких ситуациях используется данный документ?*
- 3) *Какие структурные компоненты свойственны наградному листу?*

Предложенное задание формирует умение у обучающихся воспринимать тексты официально-делового стиля законодательного подстиля. Кроме того, при выполнении задания школьники знакомятся со статутами орденов, медалей и других наград Российской Федерации. Считаем, общее представление о современных орденах и медалях – это важная составляющая для формирования общественного идеала служения Отечеству. Практика показывает, что школьники не видят отличия между орденом и медалью, не знают, какие награды существуют в настоящее время в РФ [1].

Задание 2. *Прочитайте текст наградного документа времен Великой Отечественной войны, выделите структурные и языковые черты официально-делового стиля. Какие языковые элементы являются неопознанными?*

Ильяшенко Василий Андреевич – лейтенант 33 авиаполка, 19 авиадивизии, представляется к ордену «Красное Знамя».

Краткое конкретное изложение личного боевого подвига или заслуг:

«Отличный штурман звена. Бесстрашный и смелый командир. В боях с озверелым фашизмом на деле доказал свою безаветную преданность партии и социалистической Родине. Все боевые задания выполняет только хорошо и отлично. Неоднократно участвовал в воздушных боях и смело ходил на цель под сильным противодействием ЗА, метко поражая залпами своих бомб фашистских головорезов. Участвуя в боях с первого дня войны, т. Ильяшенко 48 раз бомбардировал врага, из них 24 раза ночью. Имеет общий боевой

налет 87 час. 18 мин. После 29.6.41 г. имеет 19 боевых вылетов, из них 13 ночью. Все задания, выполнявшиеся т. Ильяшенко подтверждены последующей разведкой и отзывами наземного командования. 29.6.41 г. участвовал в уничтожении скопления войск противника на подступах к Ровно с бреющего полёта. В результате успешного бомбардирования и ураганного пулеметного огня застигнутый врасплох враг понес большие потери людским составом танками и автомашинами. Их самолет был поврежден прямым попаданием снаряда ЗА и не смотря на повреждения самолет был приведен на свой аэродром. 10.8.41 г. возвращаясь после успешного бомбардирования войск пр-ка в районе Коростышев был атакован тремя истребителями войск противника типа МЕ-109, в результате воздушного боя подбитый самолет привел на аэродром. 13.9.41 г. имея задание бомбардировать танковую колонну в районе Хорол т. Ильяшенко, не смотря на сильное противодействие ЗА завел звено точно на танки и с Н-500 мг. Прямым попаданием уничтожил большое количество танков противника. После бомбардирования подвергся нападению 8 истребителей противника типа ХЕ-113. В результате упорного воздушного боя и грамотного маневра успешно отбили все атаки противника, вернувшись на свой аэродром».

В результате работы школьники пришли к выводу, что военный наградной лист – это гибридный жанр, имеющий черты официально-делового и публицистического стилей. К особенностям делового стиля они отнесли наличие реквизитов (имя, фамилия, отчество, подпись, дата, название документа и т.д.), лексические средства, имеющие канцелярский оттенок (за период, в результате, кроме того, оказал содействие, в связи с распоряжением, в настоящее время, вышестоящие органы и т.д.), устойчивые сочетания и аббревиатуры, свойственные документам военной сферы (военные действия, боевой налет, бреющий полет, штурмовые действия, ИАП и т.д.). Наряду с особенностями официально-делового стиля ярко проявляются иностилевые элементы, в частности оценочная лексика, характеризующая действия солдат, их боевой дух: (бросился в атаку; уничтожил пулеметный расчет противника; смело принял на себя командование; личным примером воодушевил бойцов своего отделения; бесстрашный и смелый командир; решительно и храбро атакующая; презируя смерть, бросился на противника, преданный воин партии;). Отдельно школьники выявили лексические элементы, описывающие врага: озверелый фашизм; фашистские головорезы; фашистские мерзавцы; кровавый фашизм; враждебный стервятник; германский фашизм и т.д.

Нужно сказать, что реальные документы произвели впечатление на старшеклассников, и они проявили желание познакомиться с материалами электронного банка документов «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.». Поскольку большинство из школьников не имело представления о таком электронном ресурсе, то студенты-практиканты организовали внеклассное мероприятие, посвященное знакомству с архивными данными сайта Министерства обороны РФ. По окончании мероприятия было проведено анкетирование со школьниками, которое включало следующие вопросы:

- 1) Знакомились ли вы ранее с архивными данными сайта Министерства обороны?
- 2) Какие чувства испытывали вы при чтении военных документов?
- 3) Будете ли дальше обращаться к этому ресурсу?

Результаты анкетирования показали, что с архивными данными сайта никто из учащихся ранее не работал, кроме того, многие отметили, что впервые узнали о существовании такого банка данных. Все школьники написали, что архивная база их заинтересовала: «захотелось больше узнать от родителей о моем прапрадедушке, который воевал. Буду искать о нем информацию»; «У нас в семье есть дневник деда моей мамы, он его писал, когда воевал. Это семейная реликвия. Размещу фотографию деда и его дневник на сайте в разделе «Память народа». Ответы подростков на второй вопрос были эмоциональные: «когда читала – не могла сдержать слез, они ведь были чуть старше, чем мы», «возникла мысль, как наши деды смогли это сделать?», «поразило, что многие из них обычные колхозники, беспартийные», «чувство гордости за русских людей», «война – это самое страшное, что может случиться».

Работа с архивными данными вышла за рамки урока и превратилась в надпредметный школьный проект «На страницах памяти...». Старшеклассники совместно с родителями ко Дню Победы подготовили книгу, в которой представили информацию о своих прадедах, родственниках, воевавших в Великой Отечественной войне. Стоит отметить, что в книге некоторые из школьников использовали материал, найденный в архивах сайта Министерства обороны Российской Федерации.

Выводы. В педагогической литературе выделяются следующие направления патриотического воспитания:

- духовно-нравственное,
- историко-культурное,
- гражданско-правовое,
- миротворческое направление,
- экологическое направление,
- краеведческое,
- военно-патриотическое.

Патриотическое воспитание на уроках русского языка осуществляется прежде всего через дидактический материал. Духовно-нравственный аспект патриотического воспитания реализуется на примере пословиц и поговорок, произведения о природе прививают любовь к родному краю (краеведческое и экологическое направления). Архивный материал достаточно редко используется в качестве дидактического материала, но, как показывает практика, именно документальный текст позволяет формировать историко-культурные и гражданско-правовые взгляды учащихся. Учителю очень важно при работе с таким материалом на уроке создать удачную педагогическую ситуацию, которая позволит построить систему «человек – общество – государство». Через эмоциональное восприятие материала у ученика формируется идеал служения Отечеству, который проявляется в державных ценностях (чувство гордости за свою страну, за своих предков), в социоцентрических ценностях (чувство единения в трудную минуту), в общечеловеческих ценностях (суверенитет, мир – основа процветания и благополучия).

Литература:

1. Боровов М.А. Знакомство с наградным делом через электронный архивный материал как составляющая патриотического воспитания школьников // <https://school-science.ru/3/5/33150>
2. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyy-slovar-zhivogo-velikorussskogo-jazyka-v-i-dalja/>
4. Лутовинов В.И. Современное понимание российского патриотизма // Патриотическая идея накануне XXI века: прошлое или будущее России: Материалы межрегиональной науч.-практ. конф. Г. Волгоград, 129-20 нояб. 1998 г. – Волгоград: Перемена, 1999.
5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М. Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003; С. 185
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010г., №1897 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2010 г.
8. Циулина М.В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды [Текст]: монография / М.В. Циулина. – Челябинск: Цидеро, 2012. – 203 с.

Психология

УДК 159.923

старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Братусин Алексей Радиславович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры административной деятельности органов внутренних дел Власенко Елена Евгеньевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

О ХАРАКТЕРНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНАХ ЛИЧНОСТИ ТИПИЧНЫХ ЖЕРТВ ФИНАНСОВОГО МОШЕННИЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению современных видов финансового мошенничества и наиболее часто встречающихся проявлений в поведении или личностном профиле особенностей людей, максимально подверженных риску стать жертвой подобного рода преступлений. Данный феномен находит все большее подтверждение в современных реалиях жизни, и требует всестороннего изучения и разработки профилактических мер как в правовом, так и в информационном поле, что позволит снизить данные риски и вооружить граждан всей необходимой информацией для повышения уровня их бдительности.

Ключевые слова: финансовое мошенничество, преступления с банковскими картами, индивидуально-типологические особенности личности, поведенческие паттерны, виктимная природа комплекса жертвы, банковский сервис, «скимминг», «фишинг», стрессорное воздействие, высокий уровень тревожности.

Annotation. The article discusses approaches to the study of modern types of financial fraud and the most common manifestations in the behavior or personal profile of the characteristics of people most at risk of becoming a victim of such crimes. This phenomenon is increasingly confirmed in the modern realities of life, and requires a comprehensive study and development of preventive measures both in the legal and in the information field, which will reduce these risks and equip citizens with all the necessary information to increase their level of vigilance.

Keywords: financial fraud, crimes with Bank cards, individual typological features of the personality, behavioral patterns, victim nature of the victim complex, banking service, "skimming", "phishing", stress, high level of anxiety.

Введение. Потенциальные жертвы финансовых мошенников и присущие им, характерные свойства личности, каковы они? Довольно часто мы слышим всевозможные истории о том, как вполне здравомыслящие люди становятся жертвами мошенников, отдавая, подчас свои последние, с трудом заработанные деньги.

Оценивая услышанное, каждый думает, что вот с ним то точно никогда такое не произойдет, поскольку он всегда сможет распознать признаки мошенничества, что позволит благополучно избежать неприятной ситуации.

Тем не менее, вряд ли можно с абсолютной уверенностью утверждать, что мы застрахованы от недобросовестного поведения отдельных лиц, стремящихся воспользоваться нашей доверчивостью или, что более вероятно, в случае именно финансового мошенничества, стремлением без забот получить определенную сумму денег.

Можно с достаточно высокой вероятностью предположить, что каждый из нас сталкивался с некоторыми проявлениями финансового мошенничества, например, попытками несанкционированного списания со счета карты, сомнительными просьбами от незнакомых лиц перевести деньги, со всевозможными предложениями об участии в акциях по розыгрышу значительной суммы денег и т.д.

Специалистами в области кибербезопасности финансовой системы давно разработаны целые классификации видов финансового мошенничества, с подробным описанием механизма их реализации.

В данной статье авторам хотелось бы сделать акценты на тех детерминантах, которые объединяют всех потенциальных жертв мошенников, каковы характерные свойства личности человека, подверженного такого рода воздействиям.

Основная психологическая особенность жертв финансового мошенничества обусловлена проявлением их виктимной природы (комплекса жертвы), которая может проявляться как совокупность определенных моделей поведения, эмоциональной реакции на внешние и внутренние раздражители, что в конечном итоге становится причиной негативного отношения к человеку.

Если говорить о комплексе жертвы, то причины его формирования следует искать в глубоком детстве, когда ребенок только учится выстраивать коммуникации. Как правило, все виктимные люди сталкивались в подростковом возрасте с дефицитом безусловной любви, с резкой критикой личностных особенностей, неприятием со стороны сверстников и т.д., часто предиктором подобных личностных проблем является дисфункциональная семья со всеми инерционными негативными последствиями, которые она порождает [1, с. 285-286]. Таким образом, появляется некая диадность в отношениях со значимыми людьми, обусловленная с одной стороны стремлением завоевать их любовь, добиться расположения, и, отсюда, излишняя доверчивость к окружающим, а с другой – подсознательный страх быть отвергнутым, формирующий ожидания негативных реакций.

Конечно, далеко не всегда виктимные личности сталкиваются в реальной жизни с финансовым мошенничеством, речь идет о скорее о потенциальной возможности стать жертвой недобросовестного поведения.

Еще одной важной эмоцией, заставляющей людей принимать не рациональные, импульсивные решения является страх. Кстати, мошенники, являясь неплохими психологами, замечательно умеют «считывать» чувство страха у своих потенциальных жертв.

Более того, в век компьютерных технологий не составляет особого труда изучить информацию о потенциальной жертве, узнать «болевые точки» человека и в нужное время на них надавить. Всем известен прием, когда родственникам звонят по телефону и присылают смс с просьбой перевести деньги, утверждая, что их близкие попали в беду.

На фоне высокого уровня тревожности, свойственного большинству россиян, не удивительно, что многие соглашаются на такие предложения, особенно люди старшего поколения, не всегда критически оценивающие ситуацию.

Не случайно жертвами финансового мошенничества чаще всего становятся пожилые граждане и подростки, то есть самые уязвимые с точки зрения психологического состояния группы населения.

Для людей старшей возрастной группы характерен еще и дефицит общения, поскольку в большинстве случаев старики предоставлены сами себе, выросшие дети давно живут самостоятельно, заняты своими проблемами и не находят времени проявить внимание родителям. В этом случае особенно важно информировать пожилых граждан о видах финансового мошенничества, возможностях его проявления, необходимо учить их пользоваться современными средствами связи.

Изложение основного материала статьи. Использование пластиковых карт плотно вошло в нашу повседневную жизнь, большинство уже оценило комфорт этого банковского сервиса. Вам не приходится носить с собой большое количество наличных денег, при этом средствами можно распоряжаться по своему усмотрению в любой момент, как для совершения покупок и оплаты услуг, так и для переводов родственникам и друзьям. Однако в последнее время все больше людей становятся жертвами преступлений, связанных с мошенничеством с банковскими картами: кредитными и дебетовыми.

Все мошенничества с банковскими картами можно разделить на два класса: «техногенные» мошенничества с банковскими картами – где от жертвы преступления ничего не зависит, в этом случае преступление имеет техногенную природу, т.е. криминальная технология является следствием развития техники и различных компьютерных технологий, например «скимминг»; «человекогенные» мошенничества с банковскими картами – где жертва выступает объектом преступления, т.е. человек сам предпринимает ошибочные действия, что приводит к потере его денег и торжеству злоумышленников, к таким мошенничествам относятся: «фишинг» – жертва, вследствие заблуждения, используя подложный сайт, имитирующий официальный сайт своего банка, вводит все данные о карте на подставной странице, в том числе CCV и пин-код; «подставной магазин» – жертва вводит все данные о карте на подставной странице, в том числе CCV и пин-код, при использовании подставного интернет-магазина, в котором реальные или виртуальные товары предлагаются по цене, в несколько раз ниже рыночной – «привлекательные» предложения; «проверка безопасности» – жертва сама сообщает данные о своей карте незнакомцу по телефону, который представляется сотрудником банка, который проводит проверку безопасности, или просто уточняет необходимые сведения; «спасение денег» – жертва в стрессовом состоянии, чтобы спасти свои денежные средства сообщает незнакомцу номер, срок действия и последние три цифры, напечатанные на обороте его пластиковой карты; «мама, у меня проблемы, не звони, переведи деньги на этот счет» – жертва в стрессовом состоянии самостоятельно переводит денежные средства на счет злоумышленника, как бы решая с помощью коррупционной схемы внезапно возникшие проблемы с законом своего ребенка; «подставной покупатель» – жертва, продавая разные вещи с помощью объявления на страницах газет или в сети Интернет, сообщает псевдо-покупателю, номер своей карты, срок ее действия, платежную систему, три цифры на обороте, чтобы якобы тот перевел на нее деньги за покупку; «продажа карты с нулевым балансом» – жертва приобретает банковскую карту с нулевым балансом и одновременно передает мошеннику свои персональные данные, которые впоследствии использует эту информацию для преступной деятельности; «грабеж у банкомата» – банальный грабеж, как правило, в неблагополучном районе и в темное время суток по принципу «карта и пин-код или жизнь»; «нигерийский принц» – жертва получает письмо от незнакомца, который рассказывает о том, что он является представителем богатой семьи из далекой страны (в классическом варианте – нигерийский принц). Этой семье грозит опасность, «принца» преследуют по политическим или иным причинам. Нужно срочно бежать, но есть проблема – накопленные миллионы необходимо вывести из страны. Жертве нужно лишь открыть счет, и миллионы скоро окажутся на нем, с жертвой обещают щедро поделиться за помощь. В результате все сводится к одному: для какой-либо цели жертве необходимо перевести небольшую сумму, никак ни сравнимую с миллионами, которые сулит все предприятие; «выигрыш в лотерее» – жертве, как держателю карты, приходит сообщение о выигрыше в лотерее, а дальше, чтобы получить выигрыш, нужно сообщить либо персональные данные, либо сведения о карте, в том числе CCV и пин-код, в некоторых случаях от жертвы требуется перевести некоторую сумму денег на счет злоумышленника.

Наверное, список можно было продолжать, однако даже этот небольшой обзор демонстрирует, что мошенники ловко используют приемы социальной инженерии и психологии. Мошенничество – это всегда неконтролируемый стресс для жертвы. В ряде научных работ, например, в публикациях доктора биологических наук Д.А. Жукова (2014) встречается трактовка о том, что стресс – это неспецифическая системная реакция организма на новизну, т.е. на отклонения условий существования.

В нашей жизни есть множество стрессов, которые мы способны контролировать – это привычные ситуации (ссора с супругом, конфликт с коллегой по работе и т.д.), которые уже встречались в нашей жизни, у нас уже выработан адекватный способ реагирования, эти стрессы не наносят нам особого вреда. Однако, те стрессорные и фрустрационные воздействия, которые носят выраженный характер новизны, сильно волнуют и не подконтрольны человеку, могут подавлять волевые импульсы и делать человека управляемым для мошенника.

Для того чтобы мошенничество удалось важно создать неконтролируемую ситуацию для жертвы, так неконтролируемость ситуации и есть основа криминального воздействия на поведение жертвы, она всегда содержит три признака: высокий эффект новизны ситуации для жертвы, т.е. человек ранее никогда не попадал в подобную ситуацию обмана; внезапность – мошенники всегда наносят свой «удар» неожиданно, как правило, в вечернее, ночное время или рано утром; эмоциональная заряженность ситуации для жертвы – сила эмоции, которую вызывает сложившаяся ситуация (проблемы у ребенка, потеря денег, дармовая денежная выгода и т.д.), причем сила эмоции всегда пропорциональна неопределенности ситуации, например жертва не может проверить достоверность полученного сообщения. Таким образом, психологической основой любого мошенничества с пластиковыми картами, где жертва выступает объектом преступления и предпринимает активные действия, которые приводят к потере его денежных средств, является неконтролируемая стрессовая ситуация.

К свойствам неконтролируемости стрессорного воздействия (стрессора) относятся: неизбежность – мошенники грозят, что проблемная ситуация в которую вы попали неотвратимо произойдет; невозможность избавиться самостоятельно – вы не способны решить проблему самостоятельно, решить проблему могут только мошенники; высокая эмоциональная заряженность – возникая проблемная ситуация вызывает сильные волнующие эмоции, что приводит к невозможности справиться с эмоциями или приспособиться к ситуации; невозможно предсказать атаку мошенников – все держатели пластиковых карт находятся в группе риска, и никто не знает, когда мошенники нанесут свой удар. Авторы сделали попытку проанализировать психологические уловки ситуации мошенничества с пластиковыми картами, однако, важно рассмотреть и особенности личности жертвы, т.е. те «психологические крючки» за которые «цепляются» мошенники. «Психологические портрет» жертвы мошенничества с банковскими картами – это также весьма интересный феномен. Конечно, не каждый человек попадет на психологическую уловку мошенника, да многие способны противостоять криминальным атакам. Специалисты отмечают, что чаще в сети мошенников попадают пожилые люди или женщины.

Обсудим основные черты личности, повышающие риск стать жертвой мошенничества с банковской картой: жажда «быстрых легких заработков», личностная незрелость, тяга к чему-то удивительному или даже чудесному.

И так первое и самая важная установка жертвы – желание легкого заработка, быстрой и легкой выгоды. Это своего рода «пассивная вороватость», которая делает жертву потенциальными соучастниками мошенничества. Она проявляется как нищенство, странничество, попрошайничество и т.п. Кстати, «поведение выпрашивания» широко распространено у разных видов животных. У людей – это поведение нищенства, этот феномен изучают социологи, биологи и специалисты в области психологии поведения, представители такого научного направления в психологии, как бихевиоризм.

Небольшая историческая ремарка: в условиях советской власти дармовщина имела свои формы. Государство «дарило» или «распределяло» различные ресурсы среди «трудящихся» как некую милость или проявление «социалистической» справедливости, т.е. советский человек, привык рассматривать социальные программы и многие «льготы» именно как дармовщину. Сознание людей, делало из них иждивенцев поневоле, развивало в них лень, покорность, пассивность, халтуру, низкую производственную дисциплину.

Другой особенностью личности жертвы являющейся благодатной почвой для мошенничества является некоторая личностная незрелость, выражающаяся в любопытстве, легкоеверие, чрезмерной доверчивости, наивности, повышенной тревожности, отсутствии должного руководства разумом и трезвой рациональности. Конечно, это, прежде всего, связано, с импульсивностью поступков и недостаточной рациональностью, т.е. руководствуясь принципу «сначала сделал – потом подумал».

Еще одна черта личности, объединяющая жертв мошенничества — желание человека чего-то необычного, удивительного или даже чудесного. Вера в «чудо» свойственна всем детям, но и взрослые зачастую грешат излишней наивностью и верой в «манну небесную», скорее всего это еще одна из граней личностной незрелости.

Выводы. В заключении хочется подчеркнуть, что довольно бесхитростные поведенческие паттерны могут обеспечить личности необходимую безопасность в ситуациях, связанных с финансовым мошенничеством.

Это, во-первых, рациональность поступков и повышение финансовой грамотности; во-вторых, необходимость при появлении внезапных стрессовых ситуаций, прежде чем что-то предпринять, позвонить своему консультанту в банке, для этого телефон необходимо заранее занести в контакты или записную книжку; в-третьих, необходимость воздерживаться от резких, импульсивных поступков в состоянии эмоционального волнения (в момент максимальной взволнованности необходимо постараться переключиться и успокоиться, прежде чем совершать какие-то действия – позвонить и посоветоваться с тем человеком, с которым сложились давние доверительные отношения, или постараться собрать как можно больше информации, например, предложить незнакомцу оставить свой телефон или спросить по какому телефону можно было бы уточнить обстоятельства произошедшего; в-четвертых, быть бдительными в общении с незнакомцами и внимательными, доверять информацию о банковской карте только тем людям, с которыми связывают давние отношения [2, с. 33].

Литература:

1. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Зубов В.А., Стригуненко И.К. Дисфункциональная семья как предиктор развития мотивации к аддиктивному поведению детей и подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 282-288.
2. Лобанова А.В., Лазаренко Л.А. проектных моделях исследования иррационального поведения типичной жертвы экономического мошенничества в условиях перехода к цифромике // Естественно-гуманитарные исследования. 2017. № 18 (4). С. 30-33.

УДК:159.9

кандидат психологических наук Газизова Юлия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург);

кандидат психологических наук, доцент Демченко Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург)

ОБРАЗ РОДИТЕЛЯ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СУБКУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЬСТВА

Аннотация. Статья посвящена обсуждению вопроса об изучении образа родителя в контексте проблематики субкультуры родительства. Актуальность данной темы вызвана усиливающимся вниманием в современной России к институту семьи и родительства.

В статье представлен анализ феномена субкультуры родительства как одного из вариантов идентичности и особой картины мира, находящей свое отражение в объективации индивидуальных ценностей и личностных отношений посредством рефлексии целей и механизмов воспроизводства социокультурных констант в родительском опыте; при этом индикатором родительской идентичности выступает образ родителя, который как интегральный показатель освоения субкультуры родительства. Также в статье раскрываются теоретико-методологические подходы к проблеме отражения смыслового содержания образа родителя в научных психологических исследованиях; описываются результаты эмпирического исследования, в рамках которого были определены основные характеристики образа родителя.

Доказано, что смысловое содержание образа родителя в научных психологических исследованиях неоднозначно, во многом его специфика определяется особенностями отражения и принятия россиянами ценности родительства - при выраженном признании родительства как социокультурного феномена, содержание образа родителя приобретает неоднородное смысловое наполнение. Образ родителя представлен совокупностью ценностно-смысловых и инструментальных характеристик, в содержании которых находят свое отражение как ценностные ориентации родительства, родительские чувства и ответственность, так и родительские установки и практики, связанные с планированием семьи, отношением к самому себе как к родителю, отношением к детям, а также стили родительского поведения и воспитания. Выявленные характеристики формируют субкультуру родительства, наполняя ее знаниями, ценностями, стилем и образом жизни родителей.

Ключевые слова: образ родителя, субкультура родительства.

Annotation. The article is devoted to the discussion of the parent image issue in the context of parenthood subculture. The topicality is caused by the increasing attention to the family and parenthood institution in modern Russia.

The article presents an analysis of the parenthood subculture phenomenon as one of the identity and special world picture variants which are reflected in the objectification of individual values and personal relations through self-analysis of the goals and mechanisms reproduction of sociocultural constants in the parent image as an integral indicator of the parenthood subculture development.

The article also reveals theoretical and methodological approaches to the semantic content of the parent image in scientific psychological studies, describes the empirical study results where the main characteristics of the parent image have been identified.

It is proved that the semantic content of the parent image is ambiguous in scientific psychological researches. In many aspects its specificity is determined by the peculiarities of the parenthood value reflection and acceptance by Russians with the pronounced parenthood recognition as a sociocultural phenomenon and the parent image content becomes heterogeneous content. The parent image is represented by a set of value-semantic and instrumental characteristics reflecting both the parenthood value orientations, parental feelings and responsibility, and attitudes and practices related to family planning, attitude to children as well as parental behavior and education styles. The revealed characteristics form the parenthood subculture filling it with knowledge, values, style and parents life style.

Keywords: parent image, parenthood subculture.

Введение. В современной России особое внимание уделяется укреплению института родительства, ведь поддержка родительской субкультуры и укрепление духовно-нравственных традиций семейных ценностей и отношений являются мощным нравственным каркасом для нашего многонационального общества [8]. Данная установка находит свое отражение на всех уровнях государственной политики. Так, приоритетами государственной семейной политики в области поддержки родительства на современном этапе являются: утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи [3].

Несмотря на предпринятые меры, институт родительства пребывает в состоянии устойчивого глубокого кризиса, вызванного процессом трансформации и перехода от его традиционной формы к модернизированной [4, С. 21-26]. Снижение рождаемости и уменьшение браков, распространение разводов, незарегистрированных брачных союзов и поздних браков, появление новых родительских типов, ориентация государственных органов власти на поиск новых механизмов в правовом и экономическом регулировании демографической ситуации в стране при отсутствии системности в данном подходе свидетельствует о формировании в обществе нового типа института родительства, переоценке социального статуса и ценностно-смыслового наполнения его субкультуры, структуры и содержания образа современного родителя и альтернативных паттернов родительского поведения [1, С. 28-32].

Феноменология субкультуры родительства как предметная область исследования находит свое

отражение в различных отраслях научного знания: в философии, культурологии, социологии, психологии и педагогике и др. активно подчеркивается значимость данного феномена для каждого отдельного человека и общества в целом. Однако, несмотря на повышенный интерес к исследуемой теме, в научном сообществе до сих пор не сложилось единых подходов к ее осмыслению. Между тем изучение субкультуры родительства как особого механизма социализации, уточнение структуры и содержания образа современного родителя позволяет нам приблизиться к решению вопроса о поиске способов регуляции демографической политики и укреплению института родительства как механизма нравственного совершенствования нашего поликультурного общества.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическими предпосылками исследования выступили положения концепции «социологии воображения» [7], позволяющие рассматривать теоретические возможности для анализа отношения между человеком и тем микросоциальным миром, который он создает вокруг себя, а также представления о субкультуре, как одном из вариантов идентичности, формируемом за счет включения социальных переживаний в жизненные цели и ценности ее носителей, обеспечивая их гармоничное вхождение в мир данной субкультуры [5, С. 5-14; 6, С. 3-13]. Так, вхождение в мир родительства и обретение родительской идентичности, обеспечивается в процессе принятия мужчинами и женщинами новой для них роли родителя и усвоения целей, ценностей и смыслов родительства.

Принимая во внимание представление о субкультуре, как особой картине мира, общей для определенной большой группы людей [10, С. 324-326], объединяющей в себе знания, ценности, стили и образ жизни, а также социальные институты как системы норм, методы, навыки, умения, способы осуществления, потребности и склонности [9, С. 117], следует учесть точку зрения Исакова А.В. о ее воплощении в ценностно-смысловом наполнении, определяющемся за счет объективации индивидуальных ценностей и личностных отношений и представляющем как результат рефлексии целей и механизмов воспроизводства социокультурных констант в родительском опыте [2, С.12-14]. В данном контексте ценностные ориентации родительства не только обуславливают его мотивацию и функции в современном социуме, но и детерминируют социальные типы, особенности социальных отношений и поведения в будущем обществе [2, С. 15-18]. Индикатором родительской идентичности выступает образ родителя, как интегральный показатель освоения субкультуры родительства.

При подготовке эмпирического исследования мы также ориентировались на четыре базовых направления научно-психологических исследований, определяющих смысловое содержание образа родителя.

Первое направление (Васягина Н.Н., 2008; Гуггенбуль Крейг А., 1997; Исаев Д.Н., Каган В.Е., 1988; Кон И.С., 1987, 1988; Кочубей П.И., 1990; Мещерякова С.Ю., 2000; Овчарова Р.В., 2003; Токарева Ю.А., 2009, 2010; Рамих, В.А., 1995, 1997; Спиваковская А.С., 1986) представлено исследованиями, трактующими содержание образа родителя через проблематику семейных отношений, где мать и отец выступают как самостоятельные субъекты детско-родительского взаимодействия, а родительство – их жизненным предназначением и социально-психологической функцией, при этом образ родителя представлен фрагментарно.

Второе направление раскрывает образ родителя в свете изучения явлений девиантного и дисфункционального родительства (Баженова О.В., Исупова О.Г., 2000, 2009; Варга А.Я., 1997, 2001; Голод С.И., 1994, 1998; Иванова И.С., 2015; Копыл О.А., 1993; Пушкарева Н.Л., 1996; Радионова М.С., 1997; Рамих В.А., 1995, 1997; Репина Л.П., 1998; Спиваковская А.С., 1986; 2000; Ткачева А.А., Шрайбер А.Н., 2014; Эйдемиллер Э.Г., 1999 и др.) причины которого заложены в противоречиях ценностно-смысловых ориентаций россиян. Подобные противоречия, по мнению авторов, обуславливают формирование модели личности, не обеспеченной соответствующим образом родителя и готовностью к родительству, утрате репродуктивной функции родительства, межпоколенных связей и традиционных способов передачи опыта детско-родительского взаимодействия.

В контексте третьего направления исследований содержание образа родителя раскрывается через проблематику осознанного репродуктивного поведения женщины и мужчины, их осознанного родительства. (Агнаева Е.Х., 2001; Брутман В.И., 1997; Еремихина М.О., 2003; Карабанова О.А., Леус Т.В., 2001; Маневров Р.В., 2013; Мещерякова С.Ю., 2000; Мухина В.С., 2010; Спиваковская А.С., 1986; Чибисова М.Ю., 2003; Филиппова Г.Г., 1993, 1996; Шмурак Ю.И., Шнейдер Л.Б., 2000, 2005; и др.). Данная тенденция обусловлена популяризацией и укреплением установок в современном сознании россиян в отношении осознанного репродуктивного поведения, требующего от личности высокой зрелости, и рефлексивности. Поэтому родительство предстает не просто как необходимая функция или должностное, а как социально значимая деятельность (Захарова Е.И., 2002), и психосоциальный феномен (Мухина В.С., 2010; Овчарова Р.В., 2003; Филиппова Г.Г., 1999).

Четвертое направление обозначено совокупностью исследований (Васягина Н.Н., Газизова Ю.С., 2015, 2019; Липпо С.В., 2006, 2008; Посохова С.Т. 2008; Ушакова Е.Г., 2006; Леус Т.В., 2001; Петренко В.Ф., 2005), в которых образ родителя предстает как феномен психического отражения, содержательная наполненность которого представлена психосемантическими репертуарными контентом (Васягина Н.Н., Газизова Ю.С., 2015). В свете данных исследований образ родителя рассматривается через призму образов отца и матери как составляющих образов семьи и родительства, закрепляя иерархию статусов родителей и центральное место в составе образа семьи и образа родительства (Исаев Д.Н., 1988; Рыжкова А.В., 2009; Трошина Е.Ю., 2006, Щербакова Е.А., 2011, Каган В.Е., 1988).

С целью решения исследовательских задач мы провели эмпирическое исследование, в рамках которого были определены содержательные характеристики образа родителя и посредством математико-статистической обработки полученных данных определены основные характеристики образа родителя. В исследовании приняли участие 250 респондентов. Выборка уравновешена по возрастному и гендерному, территориальному признакам и является репрезентативной по своему составу. Возраст респондентов – от 16 до 75 лет. Районы проживания – Пермский край, Ханты-Мансийский автономный округ, Омская, Курганская, Самарская, Саратовская, Свердловская, Тюменская, Ульяновская, Челябинская области.

В соответствии с поставленными целями мы использовали психодиагностический пакет следующих методик: опросник NEO-PI-R – форма R, опросник Ушаковой Е.Г. «Представления о материнстве» (модифицированный вариант), методика Липпо С.В., Посоховой С.Т. «Отцовско-детские отношения» (модифицированный вариант), проективная методика «Образ родителя», сочинение «Современный родитель».

Для реализации поставленной в статье цели мы применили метод кластерного анализа, который позволил определить основные характеристик образа родителя. В процессе обработки полученных данных мы ориентировались на классический метод кластеризации Уорда, позволивший нам выявить два кластера, объединившие классы ценностно-смысловых и инструментальных характеристик изучаемого образа родителя. Обратимся к их анализу.

Класс ценностно-смысловых характеристик образа родителя наполняют формально-оценочные категории, отражающие смыслы родительства и оценку родительских ролей (*смыслы родительства, представления о категориях «родитель», «родительство», «отец», «мать», представления о достоинствах и недостатках современных отцов и матерей, преимуществах и недостатках родительства – 118 объектов*); ролевые модели поведения, направленные на реализацию воспитательных функций (*представления о функциях материнства и отцовства, самореализации родителя в социокультурном пространстве, отношении родителя к детям, удовлетворенности взаимоотношениями с родителем, степени поддержки, получаемой от родителя в разные периоды жизни, воспитательной роли родителей в духовной жизни детей – 36 объектов*); ценности семьи, родительства и детства (*родительские установки на формирование образа жизни детей, ценности воспитания семьи, детей, любви, здоровья, материального и духовного благополучия, саморазвития, профессиональной реализации, образования, физической привлекательности, творчества, отдыха и общественного признания – 32 объекта*).

Класс инструментальных характеристик наполнен совокупностью нравственно-этических качеств (*ответственность, чувство долга, порядочность, надежность, честность, стремление к стабильности, организованность, установки на сохранение семьи, заботу о близких, выполнение родительских функций по созданию условий счастливого детства и защиты семейных ценностей – 25 объектов*); эмоционально-чувственных характеристик (*уравновешенность, постоянство, способность к самопожертвованию, готовность к родительству, принятие и удовлетворенность ролью родителя, стремление к опеке, тревожность – 18 объектов*); и установок и практик, обеспечивающих эффективные коммуникации с внешним миром, и в первую очередь с детьми (*родительские установки на передачу опыта и знаний детям, родительская поддержка, доверие, ориентация на высшие ценности, коммуникативность, доброжелательность, оптимизм, рефлексия, эмпатия – 14 объектов*).

Полученные данные находят свое подтверждение в наших ранних исследованиях по изучению феномена материнства (Леус Т.В., 2001; Газизова Ю.С., 2015; Васягина Н.Н., Газизова Ю.С., 2019) а также в других исследованиях, посвященных изучению феномена отцовства (Кон И.С., 2009; Колобова С.А., 2011; С.В. Липпо, С.Т., 2006; Посохова, 2008 и др.).

Выводы. Смысловое содержание образа родителя в научных психологических исследованиях неоднозначно, во многом его специфика определяется степенью отражения и характером принятия в мировоззрении россиян ценности родительства. При выраженном признании родительства как социокультурного феномена, содержание образа родителя приобретает неоднородное смысловое наполнение и требует дальнейшего исследования.

Образ родителя представлен совокупностью ценностно-смысловых и инструментальных характеристик. В содержании основных характеристик образа родителя находят свое отражение как ценностные ориентации родительства, родительские чувства и ответственность, так и родительские установки и практики, связанные с планированием семьи, отношением к самому себе как к родителю, отношением к детям, а также стили родительского поведения и воспитания. Выявленные характеристики формируют и субкультуру родительства, наполняя ее знаниями, ценностями, стилем и образом жизни родителей. Поэтому принципиально важным является изучение специфики образа родителя, выявление факторов, детерминирующих его содержательную наполненность, уточнение особенностей его репрезентации на разных уровнях психического отражения. Изучение субкультуры родительства как особого механизма социализации позволяет нам приблизиться к решению вопроса о поиске способов регуляции демографической политики и укреплению института родительства как механизма нравственного совершенствования нашего поликультурного общества. В данном контексте становится очевидно, что переосмысление данного феномена, как интегрального показателя, раскрывающего роли материнства и отцовства в рамках современной субкультуры родительства позволяет определить настоящие инновации на уровне семьи, общества и государства.

Литература:

1. Васягина Н.Н. Российская семья в эпоху перемен // В сборнике: Актуальные проблемы психологии личности сборник научных трудов. Екатеринбург, 2017. С. 28-32.
2. Исаков А.В. Аксиологический статус родительства в современном российском обществе // Ученые записки Байкальского государственного университета. – № 4 (63). – 2015. – Серия «Философия, культурология, социология». – С. 12-18.
3. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-pp.
4. Луценко Э.М. Особенности развития института родительства в Российской Федерации // Позиция. Философские проблемы науки и техники. 2016. № 10. С. 21-26.
5. Марцинковская Т.Д. Феноменология и механизмы формирования субкультуры: психологический подход // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2013 № 4. С. 5-14.
6. Марцинковская Т.Д., Сиученко А.С. Идентичность как фактор социализации в мультикультурной среде // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 3-13.
7. Миллс Ч.Р. Социологическое воображение. – М., 2001.
8. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 20.02.2019 «Послание Президента Федеральному Собранию».
9. Слюсаревский Н.Н. Субкультура как объект исследования // Социология: Теория, методы, маркетинг. 2002. № 3. С. 117.
10. Соколов К.Б., Осокин Ю.В. Особенности межкультурного взаимодействия в условиях глобализации культуры // В сборнике: Диалог культур и партнерство цивилизаций XIV Международные Лихачевские научные чтения. Российская академия наук, Российская академия образования, Конгресс петербургской интеллигенции, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов. 2014. С. 324-326.

УДК:159.9.072.432

старший преподаватель кафедры психологии Гайфуллина Наталья Геннадиевна

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

студент 5 курса факультета психологии и педагогики Самойлова Гульнара Кашифовна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ И НЕПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье описываются результаты проведенного исследования, направленного на установление зависимости уровня и качества профессионального самоопределения старшеклассников от наличия профилей обучения в школе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профильное обучение, профильная школа, универсальная школа, старшеклассник.

Annotation. In article results of the conducted research directed to establishment of existence/lack of dependence of level and quality of professional self-determination of seniors from existence of profiles of training in school are described.

Keywords: professional self-determination, profile training, profile school, universal school, senior.

Введение. Ведущим видом деятельности в старшей школе является учебно-профессиональная – это деятельность, направленная на получение знаний, непосредственно связанных с будущей профессией. Поэтому учеба у старшеклассников приобретает непосредственный жизненный смысл – юноши и девушки начинают проявлять устойчивый интерес к тем отраслям знаний, которые соответствуют их профессиональным интересам.

В связи с чем возникает весьма логичная задача дифференциации учебного процесса в старших классах в соответствии с интересами учащихся.

Впервые вопрос необходимости дифференциации обучения в рамках одного общеобразовательного учреждения в нашей стране была озвучена в 1912 году на первом Всероссийском съезде преподавателей математики [12]. Тогда озвучивалась существующая проблема частоты случаев поступления выпускников школ на факультеты, не соответствующие их интересам, способностям и качеству знаний в отдельных областях.

Решение данной проблемы виделось в фуркации (от лат. *furcatus* – разделенный) учебных планов по направлениям: гуманитарное, естественнонаучное, математическое и др.

В дальнейшем вопрос индивидуализации образовательных маршрутов в нашей стране решался в различных вариантах.

На современном этапе образовательной политики РФ ключевым нормативным документом в вопросе дифференциации обучения в школе является «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», утвержденная в 2002 году [9]. Согласно данному документу в образовательных учреждениях должны быть созданы условия для возможности построения старшеклассниками индивидуальных образовательных маршрутов. Школа при этом необязательно должна быть профильной (однопрофильной или многопрофильной), непрофильные (универсальные) школы за счет увеличения числа профильных и элективных курсов также в полной мере могут обеспечивать индивидуальные образовательные программы. Предметы, выбираемые старшеклассниками для углубленного изучения, должны прямо соотноситься со сдаваемыми ими ЕГЭ.

На сегодняшний день профильное обучение в старших классах в РФ, действительно, реализовано. Школа предлагает перечень предметов для углубленного изучения и перечень элективных курсов. Однако, как правильно выбрать профиль обучения (при их наличии), профильные предметы и элективные курсы? Для этого учащийся уже на этапе получения основного общего образования должен пройти часть пути профессионального самоопределения. То есть эффективность профильного обучения в старших классах приобретает непосредственную связь с профессиональным самоопределением.

В связи с чем мы задались вопросом, является ли наличие профилей обучения в школе фактором профессионального самоопределения?

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, ключевым фактором успешного профессионального самоопределения старшеклассников является эффективная системная профориентационная деятельность, в связи с чем в исследовании нами была выдвинута гипотеза о том, что в условиях отсутствия подобной деятельности уровень и качество профессионального самоопределения старшеклассников профильной и непрофильной школ не будет иметь статически значимых различий.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- установить, существуют ли статистически значимые различия в уровне профессионального самоопределения у старшеклассников профильной и универсальной школы;
- проанализировать степень соответствия специальности, выбранной учащимися на текущий момент, их профессиональной направленности; установить наличие/отсутствие различий по данному параметру у старшеклассников профильной и непрофильной школы;
- проанализировать степень соответствия специальности, выбранной учащимися профильной школы на текущий момент, их профилю обучения в школе;
- проанализировать мотивы выбора профессии; установить наличие/отсутствие различий по данному параметру у старшеклассников профильной и непрофильной школы.

В исследовании приняли участие 74 старшеклассников: 33 учащихся 10 классов профильной школы и 41 учащийся непрофильной школы. Из них 44 девушки и 30 юношей.

В профильной школе реализуется два профиля: социально-экономический и физико-математический.

С целью определения уровня профессионального самоопределения учащихся произведен опрос по «Методике изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов). Данные опроса приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Статусы профессиональной идентичности старшеклассников профильной и непрофильной школ

Тип школы	Диффузная		Навязанная		Мораторий		Сформированная		Итого
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
Профильная	2	6%		0%	8	24%	23	70%	33
Непрофильная		0%		0%	23	56%	18	44%	41
Итого	2	3%		0%	31	42%	41	55%	74

В профильной школе два учащихся имеют неопределенную (диффузную) профессиональную идентичность. То есть они не имеют четких профессиональных планов и при этом не пытаются сформировать варианты своего профессионального развития. В непрофильной школе учащиеся с таким статусом отсутствуют.

Радует, что в обеих школах отсутствуют школьники с навязанной профессиональной идентичностью, выбравшие профессию не в результате собственных размышлений, а под влиянием близких авторитетных людей (родителей, друзей и т.д.).

На стадии кризиса выбора находится 24% старшеклассника профильной школы и 56% - непрофильной школы. Эти девушки и юноши на данный момент изучают различные варианты профессионального развития, рассматривают достоинства и недостатки различных специальностей, степень соответствия профессий их способностям и наклонностям. Средняя доля учащихся стадии «Мораторий» по двум школам составляет 42%. Поскольку опрос проводился в 10-х классах, и у школьников есть время для принятия окончательного решения, подобный результат считаем достаточно приемлемым.

Сформированная профессиональная идентичность соответствует 70% старшеклассников профильной и 44% универсальной школы. Эти юноши и девушки прошли через кризис выбора и сделали осознанный выбор профессии. Конечно, данный статус выражен у учащихся в разной степени: от среднего до ярко выраженного, но можно заключить, что они готовы к самостоятельному и обдуманному выбору своего профессионального развития.

Среднее значение данного показателя по двум школам составляет 55%, что согласуется с данными всероссийского исследования профессиональной ориентации школьников, проведенного в 2008 году на выборке из 1600 учащихся [1, с. 225]. Согласно указанному исследованию, 35% учащихся, продолжающих обучение в 10-11 классах, определяют себя с профессией в конце 9-го класса, 40% - в течение 10 класса и 25% - в 11 классе. Соответственно, в первом полугодии 10-го класса (период, когда проводился наш опрос) доля определившихся в своем профессиональном развитии составляет примерно 55% ($35\% + 1/2 \cdot 40\%$).

Полученные эмпирические данные свидетельствуют об активной позиции старшеклассников по отношению к вопросам своего будущего – только 3% опрошенных не задаются на момент опроса вопросами профессионального самоопределения. Это подтверждает исследование И.А. Мещеряковой, которой введено понятие «проблемного поля» и проведено исследование наиболее характерных переживаний 500 учащихся 8-11 классов с помощью авторского оригинального опросника «Мир переживаний» [6]. По результатам исследования лидирующее место занимают проблемы, связанные с будущим, — проблемы выбора профессии, поступления в вуз, а также переживания относительно того, как вообще сложится жизнь, удастся ли стать счастливым, независимым человеком - то есть представления о жизненной перспективе.

Для определения наличия различий в уровне профессионального самоопределения у старшеклассников профильной и непрофильной школ был использован критерий хи-квадрат (χ^2). Критические значения этого критерия для рассматриваемого случая равны:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 9,109$$

Принимаем решение о наличии различий на уровне 5% значимости - то есть, учащиеся профильной школы соответствуют более высокий уровень профессионального самоопределения.

Данный факт объясняется тем, что наличие профилей обучения в старших классах, имеет активизирующий эффект на профессиональное самоопределение выпускников основной школы. Необходимость выбора профиля заставляет школьников 8-9-х классов заранее продумывать свой профессиональный путь и, соответственно, раньше проходить через этапы выбора: неопределенность - кризис выбора – осознанный выбор.

С целью анализа степени соответствия специальности, выбранной учащимися на текущий момент, их профессиональной направленности был проведен опрос с использованием «Методики изучения профессиональной направленности» (Дж. Холланд, модификация А.А. Азбель).

Дополнительно к опроснику Дж. Холланда учащиеся заполнили анкету, в котором кроме пунктов о поле и дате рождения мы их просили ответить на вопрос: «Если бы выбирать специальность профессионального обучения пришлось уже сегодня, что бы выбрали?». Соответствие указанной специальности/специальностей

профессиональной направленности устанавливалась экспертным путем по шкале: низкий, средний и высокий уровень соответствия. Результаты анализа приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Степень соответствия специальности, выбираемой старшеклассниками на момент опроса (первое полугодие 10-го класса), их профессиональной направленности

Школа	Низкая		Средняя		Высокая		Итого
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
Профильная	2	7%	6	20%	22	73%	30
Непрофильная	9	23%	11	28%	19	49%	39
Общий итог	11	16%	17	25%	41	59%	69

Большей части респондентов (59%) выбранная профессия соответствует профессиональной направленности. У 25% учащихся данное соответствие выражено в средней степени. Их выбор достаточно осознанный, но есть другие профессии, более интересные для них и более соответствующие их жизненным ценностям. У 16% опрошенных профессия выбрана без учета собственных профессиональных интересов. Безусловно, именно данной категории учащихся и их родителям в большей степени требуется профориентационная помощь.

Статистический анализ показал, что по данному параметру значимых различий у старшеклассников профильной и непрофильной школ нет.

Анализ соответствия профессии, выбираемой на текущий момент старшеклассниками профильной школы, профилю обучения показал, что только у 13% учащихся желаемая профессия не соответствует профилю. То есть, выбор профиля обучения в профильной школе не случаен, а обдуман и осознан. Чему немало способствует и наличие профилей, и предпрофильная подготовка. Так, в рассматриваемой профильной школе по учебному плану предусмотрен курс «В мире профессий».

Для изучения мотивов выбора профессии и установления наличия/ отсутствия различий по данному параметру у старшеклассников профильной и непрофильной школы проведен опрос учащихся по методике «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова).

Методика позволяет выявить вид мотивации, преобладающий в выборе профессии: внутренние индивидуально-значимые мотивы (соответствует способностям, интересам, способствует умственному и физическому развитию и др.); внутренние социально-значимые мотивы (позволяет приносить пользу обществу, дает возможности для профессионального роста и др.); внешние положительные мотивы (высокооплачиваемая, близка к дому и др.); внешние отрицательные мотивы (нравится родителям или друзьям, престижна, единственно возможная и др.).

Полученные данные опроса приведены в Таблице 3.

Таблица 3

Преобладающие мотивы выбора профессии старшеклассников профильной и универсальной школ

Тип школы	Мотивы выбора профессии			
	Внутренние индивидуально значимые	Внутренние социально значимые	Внешние+	Внешние-
Профильная	39%	48%	13%	0%
Непрофильная	39%	44%	15%	2%
Общий итог	39%	46%	14%	1%

Соотношение количества старшеклассников по типам ведущей мотивации при выборе профессии в обеих школах практически одинаковое, соответственно, профильность школы не влияет на данный показатель.

Выводы. Таким образом, выдвинутая перед исследованием гипотеза подтвердилась частично. Уровень профессионального самоопределения вразрез гипотезе выше в профильной школе. Выбор профиля обучения учащимися профильной школы обдуман и осознан. Однако качество профессионального самоопределения, осуществление выбора профессии в соответствии с типом профессиональной направленности, с опорой на внутренние индивидуально-значимые мотивы, такие как способности, интересы, возможность саморазвития, от профильности школы не зависят.

Данный факт подтверждает мнение исследователей [8], [10] что тормозящим фактором в профессиональной ориентации школьников является направленность основных усилий педагогов и учащихся

8-11 классов на успешную сдачу ГИА и ЕГЭ, при этом жизненно важный вопрос правильного выбора профессии практически не решается.

Достижение целей профильного обучения, изложенных в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», возможно, на наш взгляд, при активной профориентационной работе со школьниками, при выявлении их интересов и способностей, оказании помощи в правильном выборе профессии, соответствующей как их личностным особенностям, так и потребностям рынка труда, организации возможности осуществления учащимися профессиональных проб. Решение вопроса о выборе учащимися востребованной профессии видится нами в создании системы мониторинга текущих и перспективных потребностей региональных рынков труда в кадрах различной квалификации.

По мнению же М.К. Горшкова, Ф.Э. Шереги, проблема школы в профессиональном самоопределении школьников заключается не только в слабой организации профориентирующей деятельности, но и, в немалой степени, в общей ценностно – нормативной неопределенности российского общества. «...быть врачом или преподавателем общественно значимо, однако не прибыльно. На что ориентировать учащихся? На престижную бедность или на девиантный достаток?» Повышение качества профессиональной ориентации учащихся в средней школе исследователи видят в становлении прогрессивной структуры рынка труда, в росте спроса со стороны предприятий и учреждений на квалифицированные профессии и специальности [1, с. 229].

Литература:

1. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. - М.: ЦСПиМ. - 2010. – 592 с.
2. Деденко Н.И., Эргардт О.И. Профессиональное самоопределение учащихся как фактор качества образования в условиях профильного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2010. - №2. – С. 49-52.
3. Коркунова Е.Н. Профильное обучение в старшей школе // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2010. - №12. - С. 49-52.
4. Краличкина Е.А. Профильное обучение как фактор социализации учащихся // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2011. - №24. – С. 676-679.
5. Левицкая И.А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. - № 2 (58) Т. 2. – С. 136-140.
6. Мещерякова И.А. Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников // Культурно-историческая психология. - 2006. - №4. - С. 52-59.
7. Митюкова И.В. Мотивационные и личностные факторы профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». - Чита, 2006. – 206 с.
8. Печерица Э.И. Особенности реализации профильного обучения школьников в условиях введения ФГОС // Вестник ТГПУ. - 2014. - №6 (147). - С. 102-107.
9. Приказ Минобрнауки РФ от 18 июля 2002 г. N 2783 "Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования".
10. Пушкина О.В. Профессиональное самоопределение школьников в условиях профильного обучения // Вестник ТГПУ. - 2009. - №1. - С. 29-32.
11. Решетников В.В. Психолого-педагогические факторы профессионального самоопределения студентов // Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. - 2013. - № 2. – С. 102-104.
12. Шамакова А.Д. Профильное обучение как предмет исследования педагогической психологии: исторический аспект // Сибирский педагогический журнал. - 2012. - №5. - С. 190-193.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Гуреева Ирина Лазаревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» (г. Санкт-Петербург);

выпускница кафедры общей и клинической психологии Хафизова Луиза Рагилевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» (г. Санкт-Петербург)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАЦИЕНТОВ С МЕТАБОЛИЧЕСКИМ И ХРОНИЧЕСКИМ БОЛЕВЫМ СИНДРОМАМИ

Аннотация. В связи с высокой распространенностью психосоматических заболеваний, актуальным является изучение психологических особенностей пациентов разных нозологий. В исследовании участвовали пациенты с метаболическим и хроническим болевым синдромами. В результате проведенного исследования пациентов с психосоматическими заболеваниями, в частности с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом, были выявлены адаптационные особенности данных групп. При сравнении средних значений, группы казались похожими и результаты однородными, но при подробном анализе становится ясно, что различные варианты приспособления к внешним условиям и болезни запускают разного рода механизмы, которые нарушают эффективность адаптации. Для ведения данных нозологических групп необходима разработка специализированных программ для психотерапевтических и реабилитационных мероприятий.

Ключевые слова: психосоматика, метаболический синдром, хронический болевой синдром, тревога, защитные механизмы психики, отношение к здоровью.

Annotation. Due to the high prevalence of psychosomatic diseases, it is important to study the psychological characteristics of patients with different nosologies. The study involved patients with metabolic and chronic pain

syndromes. As a result of the study of patients with psychosomatic diseases, in particular with metabolic syndrome and chronic pain syndrome, adaptive features of these groups were identified. When comparing the mean values, the groups seemed similar and the results homogeneous, but a detailed analysis makes it clear that different options for adaptation to external conditions and disease trigger different kinds of mechanisms that disrupt the effectiveness of adaptation. For the management of these nosological groups it is necessary to develop specialized programs for psychotherapeutic and rehabilitation activities.

Keyword: psychosomatics, metabolic syndrome, chronic pain syndrome, anxiety, defense mechanisms of the psyche, attitude to health.

Введение. Проблема психосоматических взаимосвязей — одна из наиболее сложных проблем современной медицины, несмотря на то, что соотношение психического и соматического изучается многие века, со времен Гиппократ и Аристотеля [1].

В связи с высокой распространенностью психосоматических заболеваний, актуальным является изучение психологических особенностей пациентов разных нозологий. Для нашего исследования были выбраны пациенты с метаболическим (МС) и хроническим болевым синдромом (ХБС). Данные заболевания являются значительными проблемами здравоохранения 21-го века и общества в целом, в связи с этим не маловажным является исследование психологических особенностей пациентов, которые приводят одних к заеданию и нарушению обмена веществ, других - к болевому синдрому.

Гипотеза исследования:

Пациенты с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом имеют различия в личностных особенностях и адаптационных возможностях, что должно учитываться при разработке психокоррекционных программ.

Целью работы является изучение личностных особенностей пациентов разных нозологических групп (метаболический синдром, хронический болевой синдром) для дальнейшей конкретизации направления психологической помощи для пациентов с психосоматическими заболеваниями.

Задачи:

1. Измерить степень выраженности тревожных проявлений у пациентов с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом.
2. Оценить отношение к здоровью у пациентов с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом.
3. Определить защитные формы поведения пациентов с метаболическим синдромом хроническим болевым синдромом.
4. Выявить ведущие копинг-механизмы пациентов с метаболическим синдромом и ХБС.

Объектом исследования выступают пациенты с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом.

Предметом исследования выступают личностные особенности пациентов с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом.

Методики исследования: Методика самооценки Дембо-Рубинштейн, Методика Келермана-Плутчика «индекс жизненного стиля», Методика определения копинг-стратегий (тест Лазаруса), Госпитальная шкала тревоги и депрессии ХАДС.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняло участие 50 пациентов, среди которых 25 человек с метаболическим синдромом (МС) и 25 пациентов с хроническим болевым синдромом (ХБС). Ниже приведены биографические и клинические данные участников исследования (Таблица 1, 2).

Таблица 1

Биографические данные исследуемых пациентов

характеристика	Метаболический синдром	Хронический болевой синдром
Возраст	53	57
Пол (Ж/М)	20/5	17/8

Таблица 2

Клинические данные исследуемых пациентов

характеристика	Метаболический синдром	Хронический болевой синдром
Степень тяжести заболевания	Средней тяжести	Средней тяжести
Длительность заболевания (лет)	7-9	3-5

На основе наблюдения и клинической беседы, можно отметить более выраженные тревожно-депрессивные проявления пациентов в группе с метаболическим синдромом. Пациенты этой категории чаще беспокоились по поводу конфиденциальности исследования и влиянии результатов на лечение и взаимоотношения с лечащим врачом. Пациенты данной категории имели высокую истощаемость и утомляемость, могли прерывать процесс обследования, когда видели предстоящий, достаточно большой, объем работы, но в силу своих тревожных тенденций быстро мотивировались и продолжали выполнение тестирования. Со стороны эмоциональной сферы наблюдается высокая лабильность эмоций и легкость их возникновения. В процессе беседы могли легко заплакать, погружаясь в воспоминания, но в тоже время были веселы и доброжелательно настроены по отношению к психологу, проводившему обследование, интересовались образованием и жизнью в целом.

Пациенты с хроническим болевым синдромом, в противовес первой группе, были сконцентрированы не на внешних обстоятельствах и на взаимодействии с врачом и психологом, а на собственных переживаниях и в первую очередь на болевых ощущениях.

Для сравнения полученных показателей по методикам были вычислены средние значения в группах с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом по каждому исследуемому показателю.

По методике Дембо-Рубинштейн нормативные показатели соответствуют интервалу от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) и удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку. Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Наименьшее значение в обеих группах имеет шкала – самооценка здоровья, что свидетельствует о значимости данной сферы и наличие беспокойства. Остальные показатели в пределах нормативных значений у всех исследуемых групп.

Что касается уровня притязаний, его реалистический уровень характеризует результат от 60 до 89 баллов. Оптимальный — сравнительно высокий уровень — от 75 до 89 баллов. Результат от 90 до 100 баллов обычно демонстрирует нереалистическое, некритическое отношение к собственным возможностям.

Интересно, что группа с хроническим болевым синдромом предъявляет наибольший уровень притязания в сфере здоровья, а пациенты с метаболическим синдромом больший акцент делают на переживании счастья.

Методика Келермана-Плутчика «индекс жизненного стиля» предполагает выявление степени напряженности и иерархии защитных механизмов психики.

В обеих группах наибольшее напряжение выявляется в защите реактивное образование. А наименьшие показатели и в той и в другой группе получила шкала – замещение. На втором месте, среди защитных механизмов психики, в группе с хронической болью выявляется отрицание, а у пациентов с метаболическими нарушениями - регрессия.

Тест Лазаруса направлен на выявление целенаправленных действий для изменения ситуации или отношения к ней.

Степень предпочтительности стратегии совладания со стрессом определяется на основании следующего условного правила:

- показатель меньше 40 баллов – редкое использование соответствующей стратегии;
- 40 баллов $\leq$ показатель $\leq$ 60 баллов – умеренное использование соответствующей стратегии;
- показатель более 60 баллов – выраженное предпочтение соответствующей стратегии.

Пациенты с ХБС при возникновении проблемы или в стрессовой ситуации наиболее часто прибегают к копинг-механизму планирование решения проблемы (65). В группе с метаболическим синдромом наиболее популярным способом в совладании со стрессовой ситуацией оказался механизм поиска социальной поддержки (69).

Госпитальная шкала тревоги и депрессии выявляет степень склонности к тревожно-депрессивным переживаниям. При интерпретации результатов учитывается суммарный показатель по каждой подшкале, при этом выделяют три области его значений:

- 0-7 баллов – нормативные показатели или отсутствие достоверно выраженных симптомов тревоги и депрессии;
- 8-10 баллов – субклинически выраженная тревога/депрессия;
- 11 и более баллов – клинически выраженная тревога/депрессия.

В группе с метаболическим синдромом тревожно-депрессивные проявления выражены субклинически (9), а в группе с хронической болью находятся в пределах нормативных значений (6).

В результате применения критерия Шапиро-Уилка были выявлены переменные соответствующие нормальному распределению при уровне значимости $p > 0.05$.

Переменные значения, соответствующие нормальному распределению Стьюдента:

- Самооценка относительно ума
- Удовлетворенность собой
- Оптимизм
- Внешность
- Конфронтационный копинг
- Дистанцирование
- Самоконтроль
- Принятие ответственности
- Бегство, избегание
- Положительная переоценка
- Тревога

Среди них значимые отличия выявляются только по тревоге.

Используя переменные, имеющие достоверные отличия и соответственно связанные с симптомом, мы попытались построить модель логистической регрессии для выявления наиболее чувствительных переменных к метаболическому и хроническому болевому синдромам. Данные переменные оценивались нами как предикторы того или иного заболевания. При проверке информационным критерием Акаике (AIC), среди всех моделей, учитывавших предикторы, наиболее значимой оказалась модель с предиктором «тревога».

В результате проведенного исследования пациентов с психосоматическими заболеваниями, в частности с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом, были выявлены адаптационные особенности данных групп. При сравнении средних значений, группы казались похожими и результаты однородными, но при подробном анализе становится ясно, что различные варианты приспособления к внешним условиям и болезни запускают разного рода механизмы, которые нарушают эффективность адаптации. Для ведения данных нозологических групп необходима разработка специализированных программ для психотерапевтических и реабилитационных мероприятий.

Так, пациентам с хроническим метаболическим синдромом первую очередь необходимо повышение мотивации для поддержания здорового образа жизни. Пациентам требуется создание новых стереотипов поведения, в частности устранение из рациона высококалорийной пищи и переедания. Требуется внедрение в режим физических нагрузок, постепенно для формирования привычки на длительный срок, с целью не только снизить вес, но и оздоровить организм в целом. Основной задачей психологов и психотерапевтов при работе с данной категорией служит снижение тревожно-депрессивных тенденций и помощь в выборе эффективных стратегий совладания со стрессом и проблемными ситуациями. Ориентировка на социальное окружение повысит эффективность адаптации и вместе с тем лечения в целом, в связи с этим рекомендуется групповые формы работы и тренинги [2].

Пациенты с хроническим болевым синдромом также входят в категорию заболеваний психосоматического спектра, но для продуктивной психологической адаптации необходимы иные способы воздействия. При работе с данной группой большое значение имеет установление доверительного контакта, как правило, такие пациенты имеют неразрешенные конфликты или находятся в ситуации утраты, патологического переживания горя. Описываемая группа менее ориентирована на работу с психологами и психотерапевтами, поэтому требуется более длительный период времени для безопасного снижения механизмов отрицания, которые одни из ведущих в иерархии психологических защит. Пациенты данной группы нуждаются в индивидуальных формах работы и психотерапии специалиста с большим опытом.

Выводы:

1. Обнаружено, что у пациентов с метаболическим синдромом сильнее выражена тревога и депрессия, чем у пациентов с хроническим болевым синдромом, что может способствовать дальнейшему усугублению заболевания.
2. Обнаружено, что пациенты обеих групп демонстрируют низкую самооценку своего здоровья, при этом не компенсируют ее в других сферах.
3. Выявлено, что в обеих группах пациенты используют неэффективные защитные механизмы (ХБС – отрицание; МС – регрессия) и копинг-стратегии (ХБС – принятие ответственности; МС – поиск социальной поддержки), что усложняет процесс лечения заболеваний.
4. Гипотеза о том, что пациенты с метаболическим синдромом и хроническим болевым синдромом имеют различия в личностных особенностях и адаптационных возможностях подтверждается. Пациенты с метаболическими нарушениями склонны к более выраженным тревожно-депрессивным проявлениям, для снижения которых, используют регрессию и поиск социальной поддержки, что нивелирует активность пациента в процессе лечения. Пациенты с болевым синдромом менее тревожны, что тесно связано с тенденцией к отрицанию, которая приводит к снижению эффективности совладания с заболеванием.

Литература:

1. Бокарев И.Н. О метаболическом синдроме // Клинический опыт двадцатки. 2013. № 4 (20). С. 6-12.
2. Яхно Н.Н. Неврология боли // Российский журнал боли. 2013. № 2 (39). С. 3-5.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Васютина Светлана Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоционально-волевой регуляции у старших дошкольников с нормой развития и их сверстников с умственной отсталостью.

В статье представлены результаты диагностики, подтверждающие наличие у старших дошкольников с умственной отсталостью специфических особенностей эмоционально-волевой саморегуляции поведения. Выявленные особенности требуют проведения коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: эмоционально-волевая саморегуляция, умственная отсталость, фрустрация, дошкольный возраст.

Annotation. The article discusses the features of emotional and volitional regulation in older preschoolers with normal development and their peers with mental retardation.

The article presents the results of diagnosis, confirming the presence of older preschoolers with mental retardation specific features of emotional - volitional self-regulation of behavior. The identified features require corrective and developmental work.

Keywords: emotional and volitional self-regulation, mental retardation, frustration, preschool age.

Введение. Целью нашего исследования стало проведение исследования особенностей эмоционально-волевой саморегуляции умственно отсталых старших дошкольников и их нормотипичных сверстников.

Актуальность исследования обусловлена относительно небольшим количеством работ, в которых происходит сравнительный анализ эмоционально-волевой саморегуляции в старшем дошкольном возрасте.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №14» г. Городца. В исследование принимали участие воспитанники учреждения групп компенсирующей направленности - 30 детей в возрасте от 6 до 7 лет и 30 детей в возрасте от 6 до 7 лет с нормой развития.

Для реализации первого этапа эксперимента нами были подобраны следующие методики:

1. Методика «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева).
2. Методика изучения мобилизации волевых усилий.
3. Методика изучения достижения цели в условиях помех.

4. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации. Детский вариант (Модификация Н.В. Тарабриной).

Первым экспериментом было проведение методики «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) [1, 4].

Эксперимент проводится индивидуально с каждым ребенком.

В группе детей с нормой развития 87% детей просидели с закрытыми глазами больше 4 минут, но так же отмечалось подглядывание меньше 5 раз, 10% детей просидели ровно 3 минуты, так же отмечалось подглядывание и 3% детей хитрыми способами подглядывали во время эксперимента и чем через две минуты открывали глаза.

Так же у всех детей отмечались самостоятельные действия. Результат представлен в Таблице 1.

Результаты исследования по методике «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаевой)

Время ожидания						Число подглядываний						Кол-во самостоятельных действий									
4 мин		3 мин		2 мин		1 мин		> 1 мин		0		> 5		< 5		0		> 5		< 5	
НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО
87%	0	10%	3%	2%	0	0	34%	0	66%	0	3%	87%	34%	13%	66%	0	0	57%	3%	33%	97%

Так же у всех детей отмечались самостоятельные действия. Результат представлен в Таблице 2.

Результаты исследования по методике мобилизации волевых усилий (Г.А. Урунтаевой)

Время ожидания					Число подглядываний			Кол-во самостоятельных действий							
4мин		3мин		2мин		1мин		>1мин		0		>5		<5	
НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО
57%	0	23%	4%	10%	0	0	44%	0	66%	0	0	57%	7%	33%	66%

Измерение длины прыжка после мотивационной инструкции показало, что каждый ребенок прыгнул дальше, чем в первый раз. Длина прыжка в первый и второй раз зависела только от половой принадлежности ребенка (длина прыжка у девочек была меньше, чем у мальчиков), и общего физического состояния (в группе детей с легкой степенью умственной отсталости были дети с плохой координацией).

В группе детей с нормой развития 30% мальчиков после мотивации прыгнули на расстояние больше метра. 50% мальчиков прыгнули на расстояние в 90 см, а 20 % девочек после мотивации улучшили свой прыжок на 10 см.

В группе детей с умственной отсталостью на длину второго прыжка так же повлияла мотивация. И во второй раз все дети улучшили свой результат.

Рассмотрим результаты проведения методики «Изучение достижения цели в условии помех». Исследование проводится с ребенком индивидуально. Психолог предлагает заполнить ребенку весь лист бумаги, рисуя в каждой клеточке черточку. В процессе выполнения задания психолог создает помехи: звонит в колокольчик, ставит перед ребенком яркую игрушку, кладет на стол детскую книгу, предлагает ребенку вместе поиграть и т.д.

В группе детей с нормой развития с заданием справились 67% детей, то есть в протоколе зафиксировали отсутствие отвлечения, т.е. выполнение задания (67% +), у 27% детей выявили наличие отвлечения (+; -) и у 6% детей зафиксировали невыполнение задания (-).

В группе детей с легкой степенью умственной отсталости у 10% детей выявили наличие отвлечения (+; -), у 73% детей зафиксировали невыполнение задания (-) и 17% детей не поняли инструкцию. Стоит отметить, что некоторые дети из второй группы чертили не в каждой клеточке, некоторые просто рисовали на листе, некоторые ставили не черточки, а другие знаки. Результат представлен на Рисунке 1.

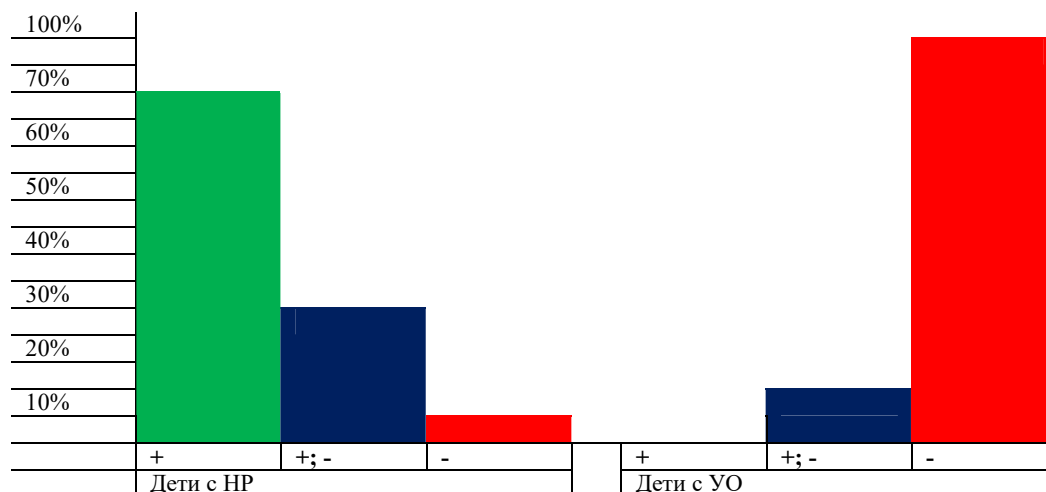


Рисунок 1. График выполнения задания детей в обеих группах

Последним этапом исследования было проведение методики С. Розенцвейга (детский вариант в модификации Н.В. Тарабриной) [2, 3, 5].

Анализируя результаты исследования по методике С. Розенцвейга, можно сказать, что у 67% детей с нормой развития социальная адаптация происходит достаточно эффективно. Их коэффициент социальной адаптации приближен к норме и составляет в среднем по выборке 58,7%, при норме 59,9% для дошкольного возраста. Уровень социальной адаптации остальных детей с ННР ниже нормативного значения. Среди них у одного ребенка самый низкий индивидуальный показатель GCR равен 30%.

В группе детей с УО результаты отличаются. Только 13,3% детей имеют коэффициент GCR в пределах нормы, а 86,7% детей имеют трудности социальной адаптации, испытывают сложности во взаимоотношениях с окружающими. У детей с умственной отсталостью среднее по выборке значение GCR ниже стандартных данных и составляет 49,8%.

Затем, мы перешли к выявлению профиля фрустрационных реакций. В Таблице 3 приведены показатели типа и направления реакции у детей с ННР и с УО.

Типы и направления реакций, выявленные у детей с ННР и с УО по тесту рисуночной фрустрации С. Розенцвейга

Типы и направления реакции												
Группы детей	OD%		ED %		NP %		E %		I %		M %	
	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО	НР	УО
Кол-во детей	33%	10%	57%	65%	10%	25%	70%	79%	17%	10%	13%	11%

На основании полученных результатов делаем вывод, что во всех группах доминируют экстрапунитивные реакции детей по самозащитному типу.

В целом, это нормальная реакция для детей дошкольного возраста, так как чем младше ребёнок, тем более непосредственно и открыто он выражает свои эмоции, в том числе агрессию, враждебность по отношению к внешнему окружению. Но при этом показатели в группе детей с ННР - в пределах нормы, а в группе детей с УО завышены.

Это означает, что испытуемые с УО очень ранимы и уязвимы, в своих ответах они в первую очередь защищают собственное «Я». Выраженность экстрапунитивной реакции у большинства наших испытуемых с УО может служить признаком неадекватного эмоционального реагирования в ситуациях фрустрации. У них возникают сложности с преодолением трудностей и адаптацией к условиям ситуации.

Эмоции, сопровождающие экстрапунитивные реакции – это возбуждение, гнев, обвинения в лишениях и препятствиях других людей. В некоторых случаях наблюдается скрытая агрессия и требование от другого лица разрешения фрустрирующего обстоятельства.

Таблица 5

Средние нормативные значения GCR для разных возрастных групп детей по тесту С. Розенцвейга

Значения GCR	Возрастная группа			
	6-7 лет	8-9 лет	10-11 лет	12-13 лет
В баллах	6,0	7,5	8,6	10,4
В %	59,9	62,6	71,3	69,2

Выводы. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что эмоционально-волевая саморегуляция у старших дошкольников с умственной отсталостью характеризуется незрелостью и недоразвитием, в отличие от сверстников с нормальным развитием. Можно сделать вывод о необходимости следующего этапа работы - разработку комплексной программы психолого- педагогического сопровождения, направленную на развитие эмоционально-волевой саморегуляции умственно отсталых старших дошкольников.

Литература:

1. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
2. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
3. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В.Тарабриной) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С. 150-172.
4. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада [Текст] / Под ред. Г.А. Урунтаевой, - М.: Владос. 2008. - 291 с.
5. Фрустрация: Понятие и диагностика: Учеб.-метод. пособие: Для студентов специальности 020400 «Психология» / Сост. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.

Психология

УДК:159.9.07.

кандидат психологических наук, доцент Маркова Ирина Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ДЕВИАНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования особенностей отношения к здоровью девиантов юношеского возраста. У них преобладает низкий уровень проявления эмоционального, познавательного, практического, поступочного компонента отношения к здоровью. Девианты осознают «здоровье» как ценностную категорию. Однако это не проявляется в их поступках и практической оздоровительной деятельности. Рассматриваются особенности работы педагога-психолога по формированию активного отношения к здоровью у лиц юношеского возраста с девиантной направленностью личности.

Ключевые слова: девиантное поведение, девианты, здоровье, отношение к здоровью.

Annotation. The article considers the results of an empirical study of the characteristics of the attitude to the health of young deviants. They have a low level of manifestation of emotional, cognitive, practical, progressive component of attitude to health. Deviants are aware of "health" as a value category. However, this is not manifested in their actions and practical recreational activities. Features of work of the teacher-psychologist on formation of the active attitude to health at persons of youthful age with a deviant orientation of the personality are considered.

Keywords: deviant behavior, deviant, health, attitude to health.

Введение. Девиантное поведение в подростковом, юношеском возрасте всегда выступало острой проблемой. Актуализация ее в настоящее время обуславливается усложнением условий функционирования общества в целом, неустойчивостью, напряженностью. Прогрессивно нарастающие требования социальной среды вызывают появление массовых состояний психоэмоционального напряжения, всплеск делинквентности, алкоголизации, наркотизации, гетеро- и аутоагрессивности, криминальной активности и других психосоциальных расстройств среди молодежи. На сегодняшний день по данным мониторинга наркоситуации в стране около 8,5 млн. чел. потребляет наркотики с разной степенью регулярности. Средний возраст начала употребления наркотиков составляет 15-16 лет, а средний возраст умерших от сопутствующих наркомании заболеваний и передозировок – 30 лет. До 76% подростков в возрасте 14-16 лет имеют опыт употребления пива. По данным обследования школьников общеобразовательных школ, к одиннадцатому классу курят 60% юношей и почти 40% девушек, при этом в 15 лет каждый десятый имеет никотиновую зависимость [2, с. 7, 8].

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема сохранения здоровья подрастающего поколения. Изучение отношения к здоровью у девиантов юношеского возраста необходимо для понимания механизмов формирования ряда девиаций, для понимания специфики профилактической работы с данным контингентом.

Одним из центральных понятий психологии здоровья, по мнению Г.С. Никифорова, можно считать «отношение к здоровью». Отношение к здоровью Г.С. Никифоров [3; с. 279] с соавторами определяют, как «систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния».

Выделяют следующие компоненты отношения к здоровью: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-поведенческий.

1. Когнитивный компонент предполагает наличие знаний о своем здоровье, осознание того, какую роль играет здоровье в различных сферах жизнедеятельности, понимание негативных и позитивных факторов, влияющих на здоровье.

2. Эмоциональный компонент представлен переживаниями, чувствами, испытываемыми человеком по поводу здоровья.

3. Мотивационно-поведенческий компонент отражает значимость здоровья в ценностной иерархии личности, особенности мотивации вести здоровый образ жизни, особенности поведения в сфере здоровья, степень желания вести здоровый образ жизни, стратегии поведения человека в ситуации ухудшения здоровья.

Изложение основного материала статьи. В исследовании особенностей отношения к здоровью девиантов юношеского возраста принимало участие 45 человек в возрасте 15-17 лет, из них 25 девушек и 20 юношей. Эмпирическое исследование проходило на базе МКОУ «Никольская СОШ» Новоусманского района Воронежской области и на базе одного из государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования г. Воронежа.

В основную группу вошло 22 человека, у которых ярко выражены признаки асоциального поведения (по классификации Е.В. Змановской) со следующими его проявлениями: регулярные прогулы уроков в школе и занятий в техникуме, злоупотребление табаком, агрессивность, ложь, злословие, субкультурные девиации (сленг, татуировки). Имели место случаи привода некоторых испытуемых в милицию за распитие спиртных напитков в общественных местах и употребление психоактивных веществ.

В контрольную группу вошло 23 школьника (10-11 классы) без признаков девиантного поведения.

В целях изучения отношения к здоровью у лиц юношеского возраста с девиантной направленностью личности, применялся следующий психодиагностический инструментарий: опросник «Индекс отношения к здоровью», разработанный С. Дерябо, В. Ясвиным; авторский вариант беседы; экспериментальная методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн; проективный рисунок «Здоровье и болезнь» О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, были обработаны путем качественного и количественного анализа. Достоверность различий в основной и контрольной группах определялась с помощью критерия согласия Пирсона. Критерием достоверности различий было выбрано значение $p < 0,05$.

Анализ результатов исследования показал, что в основной группе доминирует низкий уровень (56%), в контрольной – средний уровень (69%) сформированности эмоционального компонента отношения к здоровью.

Испытуемые, склонные к девиантному поведению, недостаточно чувствительны к различным жизненным (витальным) проявлениям своего организма, забота о своем здоровье не вызывает у них положительных эмоций, доминируют отрицательные общественные эмоциональные стереотипы по отношению к здоровому образу жизни.

У 60% девиантов выявлен низкий уровень познавательного компонента отношения к здоровью. Отношение к здоровью у них мало затрагивает познавательную сферу. Они не проявляют интерес к информации о здоровье, размещаемой в средствах массовой информации, демонстрируют равнодушие к данной теме. В контрольной группе примерно в равной степени выражены средние (40 %) и высокие значения (45%) по данному параметру.

Низкий уровень практического компонента отношения к здоровью доминирует у 65% испытуемых основной группы. У них отсутствует желание систематически заниматься спортом, оздоровительными процедурами, формировать у себя соответствующие умения и навыки. У школьников в равной степени выражены средний (45%) и высокий уровни (42%) данного компонента отношения к здоровью.

В основной группе у большинства опрошиваемых (60%) низкие значения по параметру «*поступок*». Они считают, что забота о здоровье – это «личное дело», поэтому не стремятся влиять на отношения других людей к своему здоровью. У старшеклассников чаще встречаются средние значения.

Значимость (доминантность) отношения к здоровью в основной группе выглядит следующим образом: у 40% отношение к здоровью является низко доминантным, у 35% отношение к здоровью имеет средний уровень, высокая доминантность выражена у 25% испытуемых.

Отношение к здоровью является высоко доминантным у 56% испытуемых контрольной группы, средний уровень доминантности выявлен у 28% школьников, низкая доминантность отношения к здоровью определена у 16% испытуемых контрольной группы.

Опрос показал, что большинство испытуемых основной группы (64%) считают себя недостаточно здоровыми людьми. Выделяют различия между психологическим и физическим здоровьем 42% респондентов с девиантным поведением. Физическое здоровье предполагает отсутствие болезней, здоровое тело, психологическое здоровье зависит от душевного состояния человека. Для 33% взаимосвязь физического и психологического компонента здоровья не понятна.

Информационные часы, занятия физической культурой, профилактический осмотр врачей – это наиболее распространенные формы работы по формированию ценностного отношения к здоровью, проводимые в техникуме. Их эффективность оценивается в «4» балла. По мнению испытуемых основной группы, укреплению здоровья способствуют прогулки на свежем воздухе, занятия спортом, посещение врачей, лекции о ЗОЖ, запрет продажи алкоголя и табака. Однако каждый четвертый скептически относится к необходимости заботиться о своем здоровье. Половина опрошиваемых не смогла сказать, на укрепление физического или психологического здоровья направлено большинство проводимых мероприятий в учебном заведении.

Способы сохранения здоровья интересуют 47% испытуемых, склонных к девиантному поведению, 40% отдадут предпочтение информации о вредных привычках и сопутствующих болезнях, у 13% отсутствует интерес, как к здоровью, так и к болезни.

В основной группе быть здоровыми хотят 82% респондентов. По их мнению, здоровье – это хорошее самочувствие, позволяющее прожить долго и счастливо. Проблемы со здоровьем возникают по вине самого человека (неправильный образ жизни), а также обусловлены внешними факторами, например, неблагоприятной экологической обстановкой. Испытуемые с девиантным поведением не понимают смысла возникающих болезней.

В контрольной группе 72% опрошиваемых считают себя здоровыми. Большинство старшеклассников понимают разницу между физическим и психологическим здоровьем («физическое здоровье – это состояние тела, психологическое – состояние души и внутреннего мира»), осознают взаимосвязь между этими понятиями («душевные переживания очень часто сопровождаются плохим самочувствием»).

Старшеклассники отмечают, что формированию ценностного отношения школьников к здоровью способствуют уроки физической культуры и ОБЖ, спортивные секции, внеклассные спортивные мероприятия, классные часы, медицинское обследование, а также занятия, консультации, проводимые педагогом-психологом. Эффективность подобных мероприятий оценивается на «4» балла.

Большинство испытуемых контрольной группы (62%) отмечают, что в школе проводится больше мероприятий по укреплению физического здоровья, нежели психологического (11%). Старшеклассникам интересна преимущественно информация о здоровье, его сохранении и поддержании, а не о болезнях и вредных привычках. Все испытуемые хотят быть здоровыми, чтобы хорошо себя чувствовать, жить долгой и наполненной жизнью. Среди причин заболеваний указываются ослабленные ресурсы организма, нездоровый образ жизни, игнорирование профилактических мероприятий, неблагоприятная экология.

По мнению школьников, болезни существуют как стимулы для разработки новых способов лечения, болезни выступают в качестве сигналов о только возникающих проблемах, как испытание, пройдя через которое, человек становится мудрее, как стимул для укрепления здоровья.

Результаты исследования показали, что в основной группе у 32% уровень самооценки здоровья высокий, у 31% - адекватный, 37% считают себя больными. По мнению девиантов, больные люди – это те, у которых наблюдаются «отклонения от нормы», «зависимы от психоактивных веществ», «курят, пьют». Абсолютно здоровыми эти испытуемые не могут назвать себя потому, что «часто болеют», «не укрепляют иммунитет», «не берегут здоровье». Те, кто считает себя больными, указывают на зависимость от вредных привычек.

В контрольной группе 72% уровень самооценки здоровья высокий, у 22% - адекватный, 6% считают себя больными. Старшеклассники обращают внимание на то, что «надо уделять больше внимание своему здоровью и занятиям спортом». Здоровые люди, по мнению школьников, редко болеют, физически крепкие, следят за состоянием организма, у них хорошие самочувствие.

Анализ рисунков «Здоровье и болезнь» показал, что у большинства (72%) испытуемых с девиантным поведением недостаточно хорошо сформированы представления и о здоровье, и о болезни. Рисунки схематичны, изображения плохо прорисованы. Их отличает невысокая динамичность, сюжетная ограниченность, бедная цветовая гамма, низкая оригинальность. Болезнь, как правило, ассоциируется с социальной средой, здоровье - с природой.

В контрольной группе лучше сформированы представления о здоровье, чем о болезни. Изображения здоровья, по сравнению с рисунками болезни, отличаются более богатой цветовой гаммой. Образы болезни более стереотипны, чем изображение здоровья. Элементы природы чаще были представлены на рисунках здоровья, чем на рисунках болезни (здоровье-69%, болезнь -31%), тогда как элементы социума преобладают на рисунках болезни (89%).

Результаты исследования отношения к здоровью по опроснику Р.А. Березовской показали, у испытуемых основной (97%) и контрольной (100%) групп доминирует ценностно-мотивируемый компонент. Это свидетельствует о том, что здоровье занимает ведущее место в системе терминальных ценностей и здоровье не рассматривается как средство для достижения обычных целей в жизни.

Как показывает исследование, в юношеском возрасте здоровье рассматривается как ценность, однако ею редко руководствуются в практической деятельности. Это особенность возраста. Молодые люди, входящие в период физического расцвета, чувствуют себя неуязвимыми. Они бесстрашны, готовы к риску, без которого невозможно познание мира. К тому же человеку присущ сверхоптимизм, поэтому страх возникновения заболеваний отсутствует («Не со мной...», «Один раз ничего не будет...»).

Формирование активного отношения к здоровью можно рассматривать как одно из направлений профилактики девиантного поведения на разных возрастных этапах. В последние годы специалисты отмечают необходимость рассмотрения вопросов профилактики не только с позиции патогенеза, но также саногенеза – возникновения и поддержания здоровья. Исследователи предпочитают подход «моделирование здоровья» подходу «моделирование болезни», как более перспективный. Модель здоровья основывается на понятии продвижения к здоровью как профилактике, а точнее – превенции болезней. Понятие превенции – более широкое и предполагает не только уход от болезни, но и развитие протективных факторов, способствующих здоровью. Среди отечественных авторов идеи саногенетической превенции разделяют и развивают В.П. Петленко, Г.Н. Анапасенко, Л.А. Попова, В.П. Наталенко, А.Н. Алехин, Д.Н. Давиденко, Г.С. Никифоров, В.А. Ананьев и др.

Педагогу-психологу при формировании ценностного отношения к здоровью важно ориентироваться на возрастные задачи юношеского возраста, затрагивать лично интересующие девиантов аспекты здоровья. Например, говоря о вреде психоактивных веществ, необходимо подчеркивать, что наркотики – угроза главному, чего ищут так в юношеском возрасте – силе, свободе, интересной жизни, будущему. Среди лиц юношеского возраста с девиантной направленностью личности много тех, кто считает себя уже больным. В связи с этим необходима организация встреч с медицинскими специалистами (педиатра, андролога, гинеколога, психотерапевта, венеролога, невролога, нарколога), которые информировали бы о тех заболеваниях, которые актуальны для юношеской аудитории.

Педагогу-психологу важно раскрывать психологические аспекты здоровья. Психологическую составляющую здоровьесбережения в образовательном учреждении можно рассматривать как формирование психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Психологическое здоровье – это личностное здоровье, или здоровье личности в целом – мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой, нравственной сферы. Критерии психологического здоровья: личностная зрелость (в том числе самоактуализация по А. Маслоу), сформированность мировоззрения, ответственность, самостоятельность, стрессоустойчивость, конструктивность в решении жизненных ситуаций, активное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих [1; с. 57].

В деятельности по профилактике девиантных форм поведения ведущим является информационный подход, который базируется на предоставлении частичной информации о вредных привычках, различных формах зависимостей, об их негативных последствиях для здоровья. Однако специалисты оценивают эффективность санитарного просвещения, как низкую. Поэтому педагогу-психологу в работе с девиантами целесообразно использовать активные методы социально-психологического обучения (социально-психологический тренинг; психологические игры; тренинговые занятия; «встречи», флешмобы; перформансы; психологические акции). С их помощью организуется активность участников в пространстве и времени с целью достижения изменений жизни обучающихся. Данные формы работы, воздействуя на эмоциональную сферу участников, позволяют обеспечить их нужной информацией, пробуждают интерес, способствуют эффективному усвоению материала, помогают сформировать оптимальную личную стратегию поведения в типичных ситуациях, формируют жизненные навыки и др.

Выводы. Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить следующие особенности отношения к здоровью у лиц юношеского возраста с асоциальной направленностью личности. У них преобладает низкий уровень проявления эмоционального, познавательного, практического, поступочного компонента отношения к здоровью. Изменения в состоянии здоровья игнорируются. Интерес к какой-либо информации о своем здоровье и здоровом образе жизни снижен. Девианты плохо включаются в различные практические действия, направленные на заботу о здоровье. У них не проявляется стремление повлиять на других людей, чтобы те обратили внимание на свое здоровье. Выражен низкий уровень интенсивности отношения к здоровью. Представления, как о здоровье, так и о болезни сформированы слабо, носят хаотичный, бессистемный характер. Девианты осознают «здоровье» как ценностную категорию. Однако это не проявляется в их поступках и практической оздоровительной деятельности. Здоровье не рассматривается как средство для достижения успеха в жизни. Состояние здоровья в значительной степени определяется отношением к здоровью и здоровому образу жизни. Девианты считают себя недостаточно здоровыми людьми, поскольку часто болеют, имеют вредные привычки, не заботятся о здоровье. Формирование активного отношения к здоровью можно рассматривать как одно из направлений профилактики девиантного поведения на разных возрастных этапах. Основная работа должна быть направлена на создание сильного образа нормы. Вопросы предупреждения различных форм девиантного поведения необходимо рассматривать не только с позиции патогенеза, но и саногенеза – возникновения и поддержания здоровья.

Литература:

1. Зинченко Т.О. Психология здоровья: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» / Т.О. Зинченко, Л.Э. Филатова. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2019. 142 с.
2. Красненкова С.А. Социализация подростков и риски асоциального поведения: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» / С.А. Красненкова. И.И. Маркова. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2016. – 368 с.
3. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Питер, 2003. 607 с.

УДК: 159.99.

магистр психологии Никитин Сергей Иванович

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования

«Центр детского и юношеского туризма и экскурсий Нижегородской области» (г. Нижний Новгород)

КАТЕГОРИИ ЗВОНИВШИХ АБОНЕНТОВ НА ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ ИХ СПЕЦИФИКА ОБРАЩЕНИЙ ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫГОРАНИЕ КОНСУЛЬТАНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются специфические особенности звонивших абонентов, на молодёжный телефон доверия города Нижнего Новгорода, которые способствуют выгоранию консультантов. Предпринята попытка детально специфицировать характерные особенности обращения абонентов, на основании анализа использованной литературы. Проводится сравнительный анализ общего числа звонивших абонентов, в соотношении с числом обратившихся абонентов и разной специфичностью звонков. Описаны и проанализированы наиболее распространённые категории звонивших абонентов.

Ключевые слова: телефон доверия, зависающие абоненты, специфика обращений, выгорание консультанта, манипуляции, психологическое консультирование, категории абонентов.

Annotation. The article discusses the specific features of callers, on the youth telephone hotline of the city of Nizhny Novgorod, which contribute to the burnout of consultants. An attempt was made to specify in detail the characteristic features of the circulation of subscribers, based on the analysis of the used literature. A comparative analysis is made of the total number of callers, in relation to the number of subscribers who applied and the different specificity of calls. The most common categories of callers are described and analyzed.

Keywords: helpline, freezing subscribers, specificity of appeals, consultant burnout, manipulations, psychological counseling, categories of subscribers.

Введение. Актуальность молодёжного телефона доверия (МТД) заключается в том, что звонивший человек, находящийся в кризисной ситуации, может не выходя из дома, получить экстренную психологическую помощь, в сложной критической жизненной обстановке. Психологическая помощь осуществляется анонимно, бесплатно и гарантируется конфиденциальностью обращения. В статье нами затрагиваются особенности психологического консультирования одной из служб экстренной психологической помощи телефона доверия (ТД). Подробно рассматриваются категории абонентов, позволяющие осуществлять экспресс-диагностику, социально-психологического состояния звонившего абонента, в условиях ограниченного времени. Проблемами психологического консультирования на телефонах доверия занимались, отечественные учёные А.Г. Амбрумова, М.Н. Вдовыденко, А.Н. Моховиков, Д.В. Солошенко, С.Д. Хачатурян и др., в исследованиях уделяются внимания специфическим особенностям абонентов, при оказании телефонного психологического консультирования. Психологическое консультирование направлено на диалог, как форма работы со звонившим абонентом. Теоретические и практические аспекты очного психологического консультирования рассмотрены Р. Брауном, Д. Коттлером, И.Г. Малкиной-Пых, Р.С. Немовым и др., предлагаются различные подходы и основы индивидуального психологического консультирования, которые могут использоваться на телефоне доверия, учитывая специфику дистанционного телефонного психологического консультирования.

Изложение основного материала статьи. Задачами молодёжного телефона доверия (МТД), является оказание дистанционных психологических консультаций звонившим абонентам, экстренной психологической помощи в различных жизненных ситуациях. *Объектом* нашего исследования являются категории звонивших абонентов на МТД. *Предметом* нашего исследования является специфика обращений на МТД. *Целью исследования* является анализ процесса психологического консультирования с различными категориями абонентов обратившихся за экстренной психологической помощью, рассматривается подробно специфика обращений абонентов на МТД, изучается частота обращений зависающих абонентов. *Гипотеза исследования* заключается в том, что частота обращений зависающих абонентов и их способности манипуляции консультантами МТД, могут влиять на выгорание консультантов. *Задачи исследования:* 1. Рассмотреть категории абонентов обратившихся за экстренной психологической помощью на МТД, выявить отличительные, существенные признаки звонивших абонентов; 2. Определить специфические особенности обращений абонентов на МТД, сопоставив с частотой обращений и общим количеством звонивших абонентов, которые могут влиять на выгорание консультантов; 3. Предложить возможный комплекс мер и подходов, ведения дистанционного психологического консультирования абонентов, с различной спецификой обращений, предотвращающие выгорание консультантов на МТД. *Сведения собирались* с помощью интервьюирования, опроса консультантов и звонивших абонентов, теоретического анализа научной литературы по теме исследования, проведён корреляционный анализ и содержательная интерпретация данных.

В исследовании приняли участие звонившие абоненты на МТД в количестве 95 человек, из них: 84 женщины и 11 мужчин, возраст абонентов: 15-51 лет, также были опрошены 12 консультантов МТД в возрасте: 22-37 лет (студенты старших курсов психологических факультетов по специальности «Психология», психологи-консультанты, педагоги-психологи, прошедшие специальное обучение по курсу «Основы телефонного консультирования»), из них: 11 женщин и 1 мужчина (на примере молодёжного телефона доверия (МТД), города Нижнего Новгорода).

Результаты и обсуждения исследования. На молодёжный телефон доверия (МТД) города Нижнего Новгорода за психологической консультацией, кроме подростков, обращаются взрослые абоненты, родители, друзья, соседи и родственники.

Мы согласны с авторами, что подходы, методы и приёмы дистанционного психологического консультирования, используемые при работе с разными категориями абонентов звонивших на МТД, соответствуют подходам, методам и приёмам, которые используются психологами-консультантами при очном психологическом консультировании [5; 7; 8; 9; 10; 12; 15 и др.]. Используются элементы аутотренинга и символдрамы, вербальные техники для взаимопонимания с абонентом, пошаговая модель консультирования, методы психотерапевтической метафоры, гештальт-терапии, суггестивной терапии, недирективного косвенного внушения, психодинамическое направление, конструктивное направление,

экзистенциальное направление консультирования, аналитическая психология и др., в работе консультантов на МТД [5; 7; 9 и др.].

На первом этапе нашего исследования рассмотрим категории абонентов (таблица 1), которые звонили на МТД, их возрастные различия, пол, периодичность обращения и другие критерии поступивших звонков.

Таблица 1

Категории абонентов, звонивших на молодёжный телефон доверия города Нижнего Новгорода

Категории звонивших абонентов на молодёжный телефон доверия				
Мужчины 11.5%			Женщины 88.5%	
Обращения от общего количества абонентов				
Зависающие абоненты 4%			Другие категории звонков 96%	
Частота обращений	40%		60%	
Информирование			10%	
Розыгрыш			12%	
Другие проблемные обращения на МТД			74%	
Возрастная группа абонентов	15-25 лет 60%	26-35 лет 20%	36-45 лет 11 %	46-65 лет 9%

Анализ звонивших абонентов позволяет сделать выводы, что на МТД звонят разные категории граждан в независимости от их возраста, социального статуса и т. д., преимущественно женщины, с различной спецификой обращений. Нелишне заметить, что 4% всех звонивших на МТД являются зависающие абоненты [4; 8; 10; 13; 14], это люди, звонящие более трёх месяцев подряд (звонят годами, по несколько раз в день, разным консультантам, на разные телефоны доверия города Нижнего Новгорода и России).

На втором этапе нашего исследования рассмотрена более детально специфика обращения граждан (таблица 2), которые звонили на МТД. Анализируя источники информации, как в отечественной, так и в зарубежной литературе [2; 8; 10; 12; 15 и др.], сопоставив специфику обращений с общим количеством обратившихся абонентов за экстренной психологической помощью, можно сделать следующие выводы об отличительных, характерных особенностях предмета нашего исследования.

Таблица 2

Специфика обращений на молодёжный телефон доверия города Нижнего Новгорода, от общего количества обратившихся абонентов

Обращения абонентов по гендерному различию					
Мужчины	11.5.%		Женщины		88.5%
Возраст всех обратившихся абонентов			от 15 до 51 лет		
Социальные особенности абонентов					
Домохозяйки и пенсионеры	24%	Работающие	18%	Люди с инвалидностью	1%
Обучающиеся в школе и студенты		46%	Безработные		11%
Эмоционально-психологическое состояние абонентов					
Абоненты, находящиеся в кризисной жизненной ситуации					31%
Обращения по поводу других проблем					22%
Учебные проблемы, взаимоотношения и общение					12%
Проблемы семейно – супружеских отношений					11%
Взаимоотношения детей и родителей					9%
Любовные отношения, способность принятия себя таким, какой есть					7%
Звонки с проблематикой здоровья					4%
Зависающие абоненты					4%
Звонки от абонентов по проблемам суицидальных обращений, насилия, зависимостей, социальной адаптации					0%

Здесь нужно отметить, что важной спецификой обращений на МТД, которые позволяют более точно охарактеризовать эмоционально-психологическое состояние абонента, являются следующие критерии:

1. Продолжительность контакта звонившего абонента: А. до 1 минуты, Б. до 5 минут, В. до 15 минут, Г. до 30 минут, Д. до 60 минут, Е. свыше 60 минут; 2. Периодичность обращения звонившего абонента: А. первичное, Б. повторное, В. регулярное (зависающие абоненты); 3. Перечень эмоциональных состояний звонившего абонента: А. спокойствие, Б. интерес, В. радость, веселье, Г. взволнованность, Д. осторожность, Е. замешательство, сомнение, Ж. беспокойство, З. тревога, страх, И. горе, печаль, К. отчаяние, Л. беспомощность, М. безнадежность, Н. скорбь, тоска, О. обида, П. вина, Р. враждебность, гнев, С. агрессивность, Т. раздражение, У. возмущение, Ф. шок, Х. апатия, скука, Ц. равнодушие, Ч. напряжение, Ш. огорчение, Щ. эйфория, Ъ. восторг, Ь. аффективное состояние, Э. изменённое состояние (наркотическое, алкогольное опьянение и др.), Ю. гордость, Я. усталость.

Итак, вышеперечисленный перечень специфических особенностей состояний звонивших абонентов на МТД, даёт возможность консультанту охарактеризовать поступивший звонок и предоставить квалифицированную дистанционную психологическую помощь, в соответствии с запросами звонивших абонентов.

Мы придерживаемся позиций учёных и исследователей [2; 8; 10; 12; 15], что в процессе дистанционной психологической консультации абонента на МТД, предоставляется следующая помощь:

А. консультирование, решение проблем, Б. эмоциональная, психологическая поддержка, В. доверительный контакт, продвижение в процессе понимания себя, проблемы, Г. информирование.

На третьем этапе нашего исследования были опрошены 12 консультантов на МТД, по вопросу: подвергаются ли консультанты манипуляциям со стороны зависающих и других категорий абонентов; частота их обращения; продолжительности консультативной сессии; которые могут способствовать профессиональному выгоранию [4; 8; 10; 13; 14 и др.], при психологическом консультировании абонентов звонивших на МТД.

В качестве методики исследования консультантов использовались различные виды интервьюирования, выбор вопросов соответствует задачам нашего исследования, обусловлен спецификой обращений и категорией абонентов звонивших на МТД, также учитывались характерные особенности ведения дистанционных психологических консультаций на телефоне доверия.

Опрос консультантов на МТД показал, что зависающие абоненты: 4% способствуют быстрому выгоранию консультанта в результате частого обращения: 40% звонков за одну смену консультанта из всех абонентов, звонивших на МТД, при этом провоцируют негативные эмоции, манипулируют, загоняют в тупик консультативную терапию, применяемую консультантом, всё это способствует выгоранию у всех опрошенных консультантов. Следует обратить внимание, что 4% звонивших абонентов на МТД, это зависающие абоненты, которые звонят годами на МТД по несколько раз на день, разным консультантам. Эта категория обратившихся граждан влияет на консультанта в процессе диалога: давят на жалость, попытка манипуляции, введение в заблуждение консультанта, стараются влезть в личную жизнь консультанта, манипуляция консультантом в своих интересах, критика, оскорбления, всегда просят конкретного совета от консультанта, чтобы им всё рассказали и посоветовали, при этом всю ответственность возлагают на консультанта. Зависающие абоненты пытаются обсуждать консультантов с МТД и других телефонов доверия (ТД), при этом рассказывают, что они очень давно дружат с консультантами, встречаются неформально, просят вас раскрыть своё настоящие имя (консультанты на МТД работают под псевдонимами), месторасположение МТД. Требуют дать номер сотового телефона консультанта, что бы можно было звонить ему в любое время суток, тем самым пытаются сделать консультанта созависимым от зависающего абонента, чтобы консультант помнил, жил его проблемой, просят помочь в решении проблемы лично при встрече.

Техника ведения психологической консультации, с категорией: зависающие абоненты: 4%, звонивших на МТД, складывается из активного слушания, ограничения времени разговора со стороны консультанта (не больше 60 минут), не пытаться что-то изменить в жизни зависающего абонента, принимать абонента таким, какой он есть, не оценивать его действия.

Другие категории звонивших абонентов: 96% на МТД, их характерные особенности и специфика обращения, не оказывают влияния на консультантов, так как они больше одного раза не прибегают к экстренной дистанционной психологической помощи, в процессе консультативной беседы с консультантом. Звонивший на МТД абонент и консультант, остаются удовлетворённые процессом беседы, в результате достижения цели разговора, соответствующему запросу звонившего абонента.

На четвёртом этапе исследования, для подтверждения нашей гипотезы была проведена корреляция Ч.Э. Спирмена [11]. Где X- общее число звонивших абонентов, Y- количество обращений абонентов по разной специфике звонков. В исследовании проведена проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы: $\sum D^2=4560$. Коэффициент корреляции Ч.Э. Спирмена [11] вычисляется по следующим показателям, где:

$$A=[(953-95)]/12=71440; B=[(893-89)]/12=58740; D=A+B=71440+58740=130180.$$

Показатели A и B рассчитываются по формуле:

$$p=1-(6*127000+130180)/\sqrt{(953-95)}=0.759$$

Важно отметить, что связь между признаком количества обращений абонентов по разной специфике звонков и фактором общего числа звонивших абонентов в наших расчётах, получается сильная и прямая. По таблице Стьюдента вычисляем показатели: $t(\alpha/2, k)=(0.05/2; 93)=1.984$ $T_{kp}=1.984\sqrt{(1-0.759^2)/(95-2)}=0.13$

Здесь нужно отметить, что полученные показатели $T_{kp} < p$, в результате мы отклоняем гипотезу о равенстве 0 коэффициента ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена [11]. Резюмирую сказанное, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая. Следовательно, выдвигаемая нами гипотеза в способности манипуляции консультантами МТД, зависающими абонентами, частота их обращения, которая влияет на выгорание консультантов МТД, нашла своё эмпирическое подтверждение.

Мы солидаризируемся с мыслью, что консультант на МТД прибегает к разным подходам, техникам, методам, методикам, школам психологического консультирования, в зависимости от его компетенций, таких как: когнитивно-поведенческая терапия, краткосрочная позитивная терапия, клиент-центрированная терапия, логотерапия, рационально-эмоциональная поведенческая терапия и др. [5; 7; 9 и др.]. Консультант ведёт диалог со звонившим абонентом на МТД, придерживаясь модели пошаговой психологической консультации: 1. установление контакта (консультант — абонент), 2. исследования проблемной ситуации, 3. поиск возможных путей решения, 4. принятие решения (выбор абонента, при активной психологической поддержке), 5. подведение итогов разговора [2; 8; 10; 12; 15]. Таким образом, консультант активно слушает звонившего абонента, устанавливает обратную связь, уточняет достижение цели разговора, подводит итог разговора.

Нелишне заметить, что психологическая консультация на МТД имеет свою специфику, в результате 96% звонков больше не обращаются на МТД, при этом консультант должен установить объект, предмет исследования, определить гипотезу исследования, поставить цель, определить методы и методики исследования, обозначить практическую значимость, сделать выводы, за одну сессию, которая длится в среднем 45 минут на МТД. Нам представляется, что с такими объёмами информации сталкиваются при написании выпускной квалификационной работы (ВКР) студенты бакалавриата на последнем курсе, для этого студенту отводится на написание ВКР один год, студенты магистратуры пишут диссертацию два года, аспиранты защищают диссертацию за три года. В очном психологическом консультировании, на консультацию одного клиента, в зависимости от применения психоаналитических, бихевиоральных, экзистенциальных подходов в консультировании, уходит от 5 до 100 сессий [5; 7; 9 и др.].

Как следует из вышесказанного, консультант на МТД должен обладать: высокой компетенцией, обширным кругозором, быстро ориентироваться при ведении беседы со звонившим абонентом, определять

целеполагание абонента, не поддаваться на манипуляции, осуществляемые зависающими абонентами, чтобы справляться с потоком информации, получаемой за одну сессию от человека, находящегося в кризисной жизненной ситуации, звонившего на молодёжный телефон доверия.

Выводы:

1. Результаты исследования установили категории абонентов, наиболее часто звонивших на молодёжный телефон доверия (МТД), это преимущественно женщины: 88.5% от общей выборки абонентов, с различными категориями и спецификой обращений. Отличительными, существенными признаками из всей выборки звонивших абонентов на МТД, отмечены зависающие абоненты: 4% и частота их обращения: 40%. Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что зависающие абоненты: 4%, их частота обращения: 40% и способность манипулировать консультантами МТД, приводит к выгоранию консультантов, подтвердилась в процессе нашей исследовательской работы.

2. Определены специфические особенности состояния абонентов, такие как — социально-психологические особенности: Обучающиеся в школе и студенты: 46%, домохозяйки: 24%, работающие: 18%, безработные: 11%, люди с инвалидностью: 1%. Абоненты, находящиеся в кризисной жизненной ситуации: 31%, обращения по поводу других проблем: 22%, учебные проблемы, взаимоотношения и общение: 12%, проблемы семейно-супружеских отношений: 11%, взаимоотношения детей и родителей: 9%, любовные отношения, способность принятия себя таким, какой есть: 7%, звонки с проблематикой здоровья: 4%, зависающие абоненты: 4% и другие отличительные особенности абонентов звонивших на МТД, позволяющие консультанту предоставить дистанционную психологическую помощь, которые были сопоставлены с общим числом звонивших абонентов. Периодичность обращения абонентов на МТД: первичное: 96% и регулярное: 4%, продолжительность контакта за одну сессию: в среднем 45 минут.

3. Детальный анализ использованной литературы в нашем исследовании позволяет сделать следующие выводы, что консультант на молодёжном телефоне доверия (МТД) должен постоянно повышать свою компетенцию посредством самообразования, курсов, тренингов, посещения семинаров, лекций, программ профессиональной переподготовки в различных областях психологии, психиатрии, наркологии и педагогики. Проходить супервизию, интервизию, ведение дневника — запись в тетрадку проблем обратившихся абонентов на МТД, которое предотвращает профессиональное выгорание у консультанта МТД [1; 3; 6; 10; 15 и др.]. В исследовании приведены примеры различных подходов психологического консультирования, которыми может пользоваться консультант на МТД, в процессе дистанционного психологического консультирования звонивших абонентов, учитывая специфику психологических консультаций звонивших абонентов на телефоне доверия.

Итак, проведённое нами исследование на молодёжном телефоне доверия (МТД) города Нижнего Новгорода, безусловно, не позволяет сделать какие-либо окончательные выводы по поводу профессионального выгорания консультанта телефона доверия (ТД), но даёт возможность сопоставить частоту обращения абонентов и влияние зависающих абонентов на выгорание консультантов МТД.

Благодарности. Автор выражает признательность, государственному бюджетному учреждению дополнительного образования «Центру детского и юношеского туризма и экскурсий Нижегородской области» (ГБУ ДО ЦДЮТЭ НО), в лице Т.А. Шорикиной, А.А. Лошкиной, А.В. Чуфыркиной, за оказанную помощь, при проведении данного исследования.

Литература:

1. Агальцова И.В., Кроян Г.Ф. Супервизия как метод профилактики профессионального выгорания консультантов телефона доверия // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2016. № 1. С. 9-14.
2. Амбрумова А.Г., Полеев А.М. Телефонная психотерапевтическая помощь. Телефон Доверия в системе социально-психологической службы. Методические рекомендации. М.: 1988. 18 с.
3. Булюбаш И.Д. Основы супервизии в гештальт-терапии. М.: Институт Психотерапии, 2003. 223 с.
4. Вдовыдченко М.Н. «Постоянные» абоненты как фактор «эмоционального сгорания» сотрудников телефона доверия // Портал психологических изданий. 2010. Режим доступа: http://psyjournals.ru/helpline/issue/40504_full.shtml (дата обращения: 18.07.2019).
5. Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. СПб.: Питер, 2001. 464 с.
6. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2002. 236 с.
7. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2005. 992 с.
8. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. М.: Смысл, 2011. 494 с.
9. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 394 с.
10. Руководство по телефонному консультированию (Metro Crisis Training Manual) город Портленд (штат Орегон): Metro Crisis Lain США, 1996. 88 с.
11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003. 347 с.
12. Солошенко Д.В. Экстренная психологическая помощь. Консультирование (телефон доверия). Харьков: Торсинг, 2001. 192 с.
13. Федотов И.А., Комаров В.В., Маркова Е.С. К проблеме постоянных клиентов телефона доверия // Наука молодых. 2015. №4. С. 111-115.
14. Федунина Н.Ю. Абоненты с пограничной личностной организацией на телефоне доверия. Анализ случая // Консультативная психология и психотерапия. 2014. №2. С. 168-175.
15. Хачатурян С.Д. Психологические условия эффективности функционирования Телефонов Доверия: Учебно-методическое пособие. Владимир, 2000. 177 с.

УДК 159. 962

кандидат педагогических наук, доцент Федорова Юлия Александровна
 ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
старший преподаватель кафедры физической культуры Еремеев Вячеслав Юрьевич
 ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель кафедры физической культуры Карташев Никита Иванович
 ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАНДИДАТА В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные психологические особенности личности кандидата в замещающие родители. Исследование проводилось в школе приемных родителей на базе ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» с 50 кандидатами в замещающие родители – 34 женщинами и 16 мужчинами в возрасте от 25 до 65 лет.

Ключевые слова: замещающее родительство, готовность к замещающему родительству, приемная семья, ресурсы.

Annotation. The article deals with the main psychological features of the personality of the candidate for substitute parents. The study was conducted at the school of foster parents on the basis of FSBEI HE «Bashkir state pedagogical University. M. Akmulla» with 50 candidates for substitute parents – 34 women and 16 men aged 25 to 65 years.

Keywords: foster parenting, readiness for adoptive and foster parenting, the foster family, the resources.

Введение. В современной семейной системе есть особая категория семей – замещающая. Замещающая семья представляет собой новое семейное пространство, которое развивается так же, как и любая другая семья, в ней существуют те же функции [1]. Замещающие родители берут на себя ответственность по воспитанию ребенка, имеющего свое прошлое, не зависящее от данной семьи. Перед замещающей семьей стоит сложная задача – создание необходимых условий для успешной адаптации принятого ребенка, развитие у него полноценного чувства успешной социализации, развитие у него подлинного чувства привязанности к новой семье [2, 4].

Однако, воспитание приемного ребенка в замещающей семье сопряжено с некоторыми трудностями. Во-первых, само появление ребенка – это кризисный период для супружеской пары. Во-вторых, приемный ребенок обладает особенностями развития, требующими от родителей дополнительных сил и эмоциональных ресурсов. В-третьих, частое отсутствие опыта воспитания собственных детей и низкая родительская компетентность становятся дополнительным стрессовым фактором для родителей [5, 6].

От психологических особенностей замещающих родителей, их способности противостоять воздействию социальных стресс-факторов и успешности в преодолении трудных жизненных ситуаций, возникающих в пространстве профессиональной замещающей семьи зависит психическое здоровье и развитие приемного ребенка [3, 7].

В этом контексте приобретает большое значение исследование личностных особенностей и стрессоустойчивости замещающих родителей. Данный факт обосновывает актуальность данного исследования.

Целью данного исследования является изучение психологических особенностей кандидатов в замещающие родители.

Организация и методы исследования. В период с сентября по декабрь 2018 года было проведено исследование в школе приемных родителей на базе ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» с 50 кандидатами в замещающие родители – 34 женщинами и 16 мужчинами в возрасте от 25 до 65 лет.

Для выявления личностных характеристик кандидатов в замещающие родители применялся шестнадцати-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Для исследования стрессоустойчивости использовалась методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Пей.

Математико-статистическая обработка полученного материала проводилась при помощи программного обеспечения Microsoft Excel 2007 и программного пакета SPSS-22 с использованием общепринятых методов вариационной статистики. При интерпретации полученных результатов оценивались высокие, средние и низкие значения факторов, а также рассматривали не только выраженность отдельных факторов, но и их сочетания, образующих симптомокомплексы коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств.

Изложение основного материала статьи. В рамках работы школы приемных родителей были исследованы психологические особенности приемных родителей. Результаты анализа шестнадцати-факторного личностного опросника Р. Кеттелла представлены в таблице 1.

Так, было установлено, что большинство мужчин-кандидатов в замещающие родители легко устанавливают социальные контакты, не испытывают трудностей в общении. Средние баллы по фактору А характеризуют мужчин-родителей, как людей не избегающих взаимоотношений с другими людьми, но и не проявляющих собственную активность в установлении и сохранении контактов. Такие отцы могут становиться инициаторами общения, если затрагиваются их личные интересы или проблема решается только с помощью общения. Они весьма избирательны в общении, имеют небольшой круг друзей, которые близки им по ценностным ориентациям и интересам и, с которыми им комфортно. Интересен тот факт, что женщины в изучаемой выборке легко и быстро, часто по собственной инициативе вступают в контакт с незнакомыми людьми. Они сохраняют уверенность в себе, способны отстоять свою позицию при общении с авторитетными людьми.

Личностные особенности замещающих родителей

Факторы	Мужчины (n=16)	Женщины (n=34)
	баллы	
А: замкнутость – общительность	6,4	8,3
В: конкретное – абстрактное мышление	5,3	5,6
С: – эмоциональная нестабильность / стабильность	7,0	5,8
Е: покорность – доминантность	5,8	6,5
F: рассудительность – безрассудство	4,8	5,8
G: низкая / высокая нормативность поведения	6,2	6,3
Н: робость – смелость	5,2	4,9
I: жесткость – чувствительность	4,7	5,8
L: доверчивость и подозрительность	4,6	5,5
М: практичность – мечтательность	5,2	5,0
N: прямолинейность – проницательность	5	6
Q: спокойствие – тревожность	4	5
Q1: консерватизм – радикализм	4,7	5,2
Q2: конформизм – неконформизм	4,2	4,8
Q3: – низкий / высокий самоконтроль	5,0	4,8
Q3: расслабленность – эмоциональность	4,8	5,2

Изучение фактора В (конкретное – абстрактное мышление) показало, что довольно часто встречаются кандидаты склонные медленно понимать материал при обучении, предпочитают конкретные мысли, без желания понимать абстрактные идеи.

Следующий фактор С – фактор эмоциональной стабильности позволяет утверждать об эмоциональной зрелости, устойчивости, невозмутимости кандидатов. Они трезво оценивают действительность, приспособляемы в трудных ситуациях.

Поддаляющее большинство потенциальных замещающих родителей покорны, уступчивы другим, признающие вину, мягкие, конформные, скромные, податливые. Стремятся к соблюдению правил. У некоторых родителей с развитым абстрактным мышлением и высокой способностью к обучению наблюдается независимость, желание самоутвердиться. Они руководствуются своими правилами, часто бывают враждебны (Фактор Е: покорность – доминантность).

По фактору F (рассудительность – безрассудство) подавляющее большинство исследуемых являются осторожными, трезвыми, серьезными, молчаливыми. Они неторопливы, сдержанны и осмотрительны, считаются надежными. В большинстве – это женщины. Некоторые мужчины же характеризуются беззаботностью, импульсивностью, живостью, энтузиазмом, веселостью, активностью, часто беззаботностью.

Фактор Н (робость – смелость) говорит о застенчивости, сдержанности, робости и боязливости у большинства кандидатов в приемные родители. Выявлено, что слабых, зависимых, беспомощных, сензитивных личностей в выборке больше, чем тех, кого можно назвать сильными, независимыми, реалистичными, не терпящими бессмысленности. Фактор I подтверждает баллы фактора Е.

Фактор L (доверчивость и подозрительность). Больше половины кандидатов доверчивы, нервные, уживчивы, не склонны к конфликтам, при желании могут конкурировать в разных сферах жизни с другими, но не яро. Есть и не поддающиеся обману, подозрительные, имеющие собственное мнение кандидаты. Они мало заботятся о других, плохо работают в команде.

Среди отобранных потенциальных замещающих родителей редкими исключениями становятся лица с развитым воображением, божественные, погруженные во внутренние потребности. В основном, выборку составляют практичные, тщательные, управляемые внешними обстоятельствами люди (Фактор М: практичность – мечтательность).

Далее проанализирован фактор N (прямолинейность – проницательность), который показал, что наибольшая часть исследуемых бесхитростные, сентиментальные, естественные, склонные к отсутствию утонченности, не склонны к анализу, интеллектуальному подходу к оценке ситуации.

Таким образом, можно сделать выводы, что большая часть кандидатов, прошедших «Школу приемных родителей» достаточно спокойны, безмятежны, невозмутимы. Они уверены в себе и своих возможностях, могут не видеть угрозы ни со своей стороны, ни с другой.

Как показывает фактор Q2 (конформизм – неконформизм), подтверждая фактор Е, большая часть группы зависящая от окружения, ведомая другими. Она предпочитает работать и принимать решения совместно; возможно, что эта часть группы просто нуждается в поддержке, будучи не самым общительным ее членом.

Редким интерпретационным элементом в нашей выборке при факторе Q3 считается высокий самоконтроль. Наибольшее количество человек с низким самоконтролем, внутренней недисциплинированностью, контролируемые отражением собственного «Я»-образа.

Один из последних первичных факторов Q4 (расслабленность – эмоциональность) подтверждает интерпретацию фактора О, характеризуя выборку аналогичными чертами. Кандидаты в замещающие родители расслаблены, нефрустрированы, склонны к уравниловке, иногда ленивы, склонны достигать низких результатов. Им противопоказан высокий уровень напряжения, так как это может привести к разладу в их работе.

Один из значимых факторов, обозначающих самооценку исследуемых, является фактор MD. Он показывает, что почти все кандидаты имеют либо завышенную самооценку, либо адекватную. Завышенная оценка говорит о не критическом отношении к себе, адекватная – о знании себя и своих качеств.

В рамках работы школы приемных родителей была также исследована стрессоустойчивость кандидатов в замещающие родители по методике Т. Холмса и Р. Праге. Результаты представлены в таблице 2.

Полученные данные свидетельствуют о том, стрессоустойчивость женщин незначительно выше, чем стрессоустойчивость мужчин, различия не достигли достоверно значимых различий. Данные различия могут объясняться способом реагирования женщин и мужчин.

Таблица 2

Особенности стрессоустойчивости кандидатов в замещающие родители (n=50)

Обследуемая группа	Стрессоустойчивость по методике Т. Холмса, Р. Праге	Достоверность различий Р
Мужчины (n=16)	122,2	>0,05
Женщины (n=34)	129,6	

Женщины более эмоциональны и коммуникабельны по своей природе, поэтому они способны делиться своими переживаниями и более эффективно противостоять стрессу. В процессе общения женщинам становится проще понять и пережить свои эмоции, что, в конечном счете, приводит к принятию более взвешенных и легких решений. Мужчины в трудной ситуации, напротив, замыкаются в себе и совсем перестают понимать, что чувствуют они сами и окружающие их люди.

Выводы. Было установлено, что стрессоустойчивость характеризуется определенными чертами личности, которые впоследствии могли бы помочь эффективно растить, воспитывать и обучать приемных детей.

Было выяснено, что стрессоустойчивые люди легко устанавливают социальные контакты, не испытывают трудности в общении. Высокие баллы говорят о внимательности к людям, приспособляемости, мягкосердечности, доброте.

Они склонны медленнее понимать материал при обучении, предпочитают конкретные мысли, не всегда понимают абстрактные идеи. Трезво оценивают действительность, приспособляемы в трудных ситуациях. Большинство кандидатов покорны, уступчивы другим, признают вину. Мягкие, конформные, скромные, податливые. Стремятся к соблюдению правил. У некоторых родителей с развитым абстрактным мышлением и высокой способностью к обучению наблюдается независимость, желание самоутвердиться.

Их можно назвать практичными, естественными, уживчивыми, ненапряженными, расслабленными. Нуждаются в социальной поддержке, часто следуют требованиям окружения.

Замещающему родителю придется приложить немало усилий для адаптации ребенка к новой форме жизни. Будут и ночные крики, кражи, драки, конфликты в школе и дома, уходы от родителей, поиски себя и своих биологических родственников. Замещающая семья проходит через колоссальный стресс, требующий максимальной самоотдачи ребенку, терпения и сил выдержать предстоящие трудности.

Литература:

1. Ашимбаева Д.С. Замещающая семья как способ решения проблемы сиротства в настоящее время / Д.С. Ашимбаева // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы Международной науч. конференции (Краснодар, август, 2016). – Краснодар: Издательский дом «Новация», 2016. – С. 76-77.
2. Бешкарева Е.М. Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи. Семья, брак и родительство в современной России / Е.М. Бешкарева. – М.: Когито-Центр, 2014. – 100 с.
3. Котова Т.Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Е. Котова. – Ярославль, 2011. – 27 с.
4. Отделкина Т.Н. Формирование и сопровождение замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Т.Н. Отделкина – Нижний Новгород, 2017. – 16 с.
5. Трофимова Е.В. Успешное замещающее родительство: книга для приемных родителей / авторы-составители: Е.В. Трофимова, О.Н. Хахлова. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2015. – 200 с.
6. Федорова Ю.А. Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен / Ю.А. Федорова, О.Н. Хахлова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 6 (73). – С. 16-24.
7. Швецова М.Н. Социально-психологическое сопровождение замещающей семьи: монография / М.Н. Швецова. – М.: МПГУ, 2013. – 216 с.

УДК 159. 962

магистр Халфина Алина Раулевна

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

преподаватель кафедры специальной подготовки Магомедалиев Маруф Магомедалиевич

ФГКОУ ВО Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа);

кандидат психологических наук, доцент Биктагирова Алсу Рашитовна

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ

Аннотация. В статье выявлялась роль индивидуальных особенностей личности в формировании депрессивных состояний. Исследование проводилось на базе Республиканского клинического психотерапевтического центра Министерства здравоохранения Республики Башкортостан. В обследовании приняли участие 100 человек в возрасте 21 – 22 года, из них 50 девушек и 50 юношей.

Ключевые слова: индивидуально-личностные особенности, уровень депрессии, когнитивно-аффективная субшкала, субшкала соматических проявлений.

Annotation. The article reveals the role of individual characteristics in the formation of depressive States. The study was conducted on the basis of the Republican clinical psychotherapeutic center of the Ministry of health of the Republic of Bashkortostan. The survey was attended by 100 people aged 21 – 22 years, including 50 girls and 50 boys.

Keywords: individual personality traits, depression level, cognitive-affective the subscale, the subscale somatic symptoms.

Введение. Согласно данным статистики Всемирной организации здравоохранения на 2018 год от депрессии страдает более 350 миллионов человек всех возрастных групп [6]. Депрессия развивается в результате сочетанного влияния на человека социальных, психологических и биологических факторов [4]. Депрессия, в свою очередь, может усиливать стресс, нарушать нормальную жизнедеятельность, ухудшать жизненную ситуацию страдающего от нее человека и приводить к еще более тяжелой депрессии [6]. Сегодня депрессия перестает рассматриваться в исключительно медицинском ключе с точки зрения психиатрии, нарастает значимость изучения ее с социально-психологической точки зрения. Депрессивное состояние определяется как расстройство эмоциональной сферы с подавленным психическим состоянием и снижением психофизической активности [2].

Несмотря на многочисленные исследования социально-психологических факторов формирования депрессии [3, 4, 5], исследование взаимосвязей уровня депрессии с личностными характеристиками в рамках диагностики депрессии остаются актуальными.

Исходя из вышеизложенного, **целью** данного исследования является выявление роли индивидуальных особенностей личности в формировании депрессивных состояний.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе Республиканского клинического психотерапевтического центра Министерства здравоохранения Республики Башкортостан. В обследовании приняли участие 100 человек в возрасте 21 – 22 года, из них 50 девушек и 50 юношей.

Для определения уровня депрессии использовали шкалу депрессии Бека. Для анализа индивидуально-психологических особенностей личности использовали пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка», вариант 5PFC в адаптации А.Б. Хромова.

Статистическая обработка полученных результатов была осуществлена на персональном компьютере с использованием программы «Statistica 10.0». Взаимосвязи различных переменных были изучены с помощью корреляционного анализа (по Спирмену). Достоверными были выбраны результаты на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Изложение основного материала статьи. Анализ выраженности депрессивных состояний молодых людей показал, что эмоциональное состояние 64% юношей и 32% обследованных девушек не вызывает опасений. Однако, им было рекомендовано больше времени посвящать отдыху во избежание развития депрессивных состояний (таб. 1).

Таблица 1

Выраженность депрессивных состояний испытуемых в возрасте 21 – 22 лет

Уровень депрессии	Пол	Кол-во	%
Эмоциональное состояние в норме (0 – 9 баллов)	Ю	32	64
	Д	16	32
Легкая форма депрессия (10 – 19 баллов)	Ю	10	20
	Д	20	40
Характерные признаки субдепрессии (20 – 29 баллов)	Ю	8	16
	Д	12	24
Тяжелая форма депрессии (30 – 63 балла)	Ю		
	Д	2	4

Примечание: Ю – юноши, Д – девушки

Первые симптомы депрессии были обнаружены у 20% юношей и 40% девушек. Полагаем, что данное субдепрессивное состояние не является психопатологией и не свидетельствует о нарушениях социального характера. Выявленные показатели скорее свидетельствуют о высокой интеллектуальной нагрузке, характерной для этой возрастной группы и неумении молодых людей рационально распределять свою

деятельность и время. Молодые люди все больше поддаются грусти, устают быстрее обычного, теряют интерес к социальной жизни и контактам с людьми, испытывают постоянное чувство вины.

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что для 16% юношей и 24% девушек характерно умеренно депрессивное состояние. Они жаловались на ухудшение аппетита и потерю сна. В их организме происходили не только эмоциональные сбои, но и физические.

Представляет большой интерес тот факт, что критические показатели, свидетельствующие о признаках глубокой депрессии, обнаружены у 4% девушек. У этих девушек наблюдается постоянное гнетущее состояние, они ненавидят себя и чувствуют себя бесполезными. Обследуемые девушки подвержены резким эмоциональным переменам. Они не представляют своего будущего, легко впадают в истерику.

Для выявления роли индивидуальных особенностей личности в формировании депрессивных состояний были изучены взаимосвязи показателей депрессии с индивидуально-психологическими особенностями. Корреляционные плеяды представлены в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязь депрессии с индивидуальными особенностями личности

Индивидуально-личностные особенности	Шкала депрессии Бека	
	Когнитивно-аффективная субшкала	Субшкала соматических проявлений
1	2	3
Активность – пассивность	-0,25	-0,26
Доминирование – подчинение	-0,11	-0,16
Общительность – замкнутость	-0,03	-0,18
Поиск впечатлений – избегание впечатлений	0,19	0,08
Проявление /избегание чувства вины	-0,33	-0,14
Теплота – равнодушие	-0,14	-0,16
Сотрудничество – соперничество	-0,25	-0,16
Доверчивость – подозрительность	-0,27	-0,26
Понимание – непонимание	0,27	0,24
Уважение других – самоуважение	-0,04	0,01
Привязанность – обособленность	-0,11	-0,08
Аккуратность – неаккуратность	-0,15	-0,28
Настойчивость – ненастойчивость	-0,21	-0,19
Ответственность – безответственность	-0,07	-0,25
Самоконтроль – импульсивность	0,17	0,18
Предусмотрительность – беспечность	-0,11	-0,26
Самоконтроль - импульсивность	-0,12	-0,26
Тревожность – беззаботность	0,01	-0,08
Напряженность – расслабленность	-0,19	-0,29
Депрессия – эмоциональный комфорт	-0,25	-0,16
Самокритика – самодостаточность	0,12	0,19
Эмоциональная лабильность / стабильность	-0,12	-0,11
Эмоц-ая устойчивость / неустойчивость	-0,13	-0,14
Любопытность – консерватизм	-0,29	-0,26
Любознательность – реализм	-0,21	-0,08
Артистичность – отсутствие артистичности	-0,08	-0,03
Сенситивность – нечувствительность	0,25	0,14
Пластичность – ригидность	-0,28	-0,25
Экспрессивность – практичность	-0,16	-0,13

Так, обнаружены отрицательные корреляционные взаимосвязи шкалы «пассивность – активность» с когнитивно-аффективной шкалой ($r=-0,25$) и со шкалой соматических проявлений депрессии ($r=-0,26$). Что говорит о том, что у депрессивной личности нет ни желания, ни сил принимать участие в какой бы то ни было социальной активности.

Отрицательная корреляционная взаимосвязь шкалы «избегание чувства вины» пятифакторного опросника личности с когнитивно-аффективной шкалой депрессии Бека ($r=-0,33$) свидетельствует о том, что депрессивная личность склонна избегать угнетающее чувство вины, а не проявлять его. Это объяснимо качествами депрессивных личностей. Они стремятся к уединению и изоляции. На публике они способны играть веселость и непринужденность, чтобы придаться «самокопанию» и страданиям в одиночестве. Кроме того, чувство вины загнанное в глубины бессознательного, оттуда проявляется различными психосоматическими нарушениями.

Когнитивно-аффективная субшкала коррелирует со шкалой «сотрудничество – соперничество» ($r=-0,25$), депрессивная личность конкурирует, так как «быть не лучшим равноценно быть не любимым».

Отрицательные взаимосвязи шкалы «доверчивость – подозрительность» с когнитивно-аффективной субшкалой ($r=-0,27$) и субшкалой соматических проявлений ($r=-0,26$), а также положительные взаимосвязи шкалы «понимание – непонимание» с субшкалами депрессии Бека ($r=0,27$; $r=0,24$) свидетельствуют о том, что депрессивная личность стремится к слиянию, симбиозу с партнером. Для этого необходимо хорошо его понимать. Депрессивная личность может демонстрировать чудеса понимания и чуткости. Она эмпатична, готова отдавать и жертвовать во имя любви. Однако, депрессивная личность не доверчива, подозрительна. Вероятно, это можно объяснить обратившись к теориям К. Хорни о базовой тревоге или базовом недоверии Э. Эриксона. Базовое недоверие порождает тревогу депрессивной личности. Нужно всегда быть начеку, мир

таит много опасностей. В итоге противоречивая натура, которая стремится к близости, у которой много тепла, любви и понимания, но и недоверия, соперничества, порождает человека, который ни привязан, ни обособлен. Депрессивная личность стремится к привязанности, но испытывает давление внутренней преграды на пути к тому, что бы открыться другим людям.

Отмечены отрицательные взаимосвязи субшкалы соматические проявления со шкалами «аккуратность – неаккуратность» ($r=-0,28$), «ответственность – безответственность» ($r=-0,25$), «предусмотрительность – беспечность» ($r=-0,26$), «самоконтроль – импульсивность» ($r=-0,26$), «напряженность – расслабленность» ($r=-0,29$). Обратим внимание на шкалу «доминирование – подчинение». Для депрессивной личности в идеале вообще не принимать участия в социальных взаимодействиях, уйти в дауншифтинг, что бы ни руководить, ни испытывать груз общения с начальством. Неаккуратность дает возможность не выиграть, не преуспеть, а значит обеспечить себе причину для жалости и не напороться на ссору. Ссора, конфронтация увеличивает шанс потерять предмет любви.

Депрессия – это аффективное расстройство, поэтому не удивительно, что эмоции наполняют и затопливают депрессивную личность. Она импульсивна, порывиста. Эмоции не позволяют когнитивному аспекту личности пробраться до ее сознания. Действия могут совершаться необдуманно, рывками, то есть импульсивно. Депрессивная личность руководствуется догмами, которые не вызывают сомнения. А если все ответы на вопросы есть, зачем тратить энергию на переосмысление. Поэтому депрессивная личность бывает беспечной. Кроме того в беспечности она может найти адреналиновый выход из своего состояния. Например, депрессивная личность точно знает, что там, где на дороге нарисована зебра, пешеход имеет преимущество, и не глядя на мчащийся автомобиль может начать переходить дорогу. Испытанный впрыск адреналина в этой ситуации прибавляет жизненной энергии. К тому же, о случившемся бедствии можно рассказывать и получать в ответ жалость, а так же и бессознательная тенденция к самодеструкции вполне удовлетворена [3].

Обнаружены отрицательные взаимосвязи субшкал депрессии Бека со шкалами «любопытство – консерватизм» ($r=-0,29$; $r=-0,26$) и «пластичность – ригидность» ($r=-0,28$; $r=-0,25$). Депрессивная личность не хочет меняться сама, изменять условия своей жизни. Мышление догматично. Изменения пугают [1]. Консерватизм коррелирует с когнитивно-аффективной субшкалой депрессии, что логично. Жизнь депрессивной личности пронизана догмами, иррациональными установками, которые нельзя менять, так как это приведет к непредсказуемым последствиям. Депрессивные личности не любознательны, но однако и не реалистичны. Они любят помечтать, не осуществляя надуманное, повспоминать прошлое. Участие в реально происходящих событиях утомительно, а фантазии не требуют больших затрат энергии, которой и так мало у истощаемой депрессивной личности.

Выводы:

1. Девушки 21 – 22 лет более подвержены депрессии, чем юноши данного возраста.
2. Депрессивная личность пассивна; избегает чувства вины; она может быть неаккуратной и беспечной; она проявляет склонность к соперничеству, подозрительности и низкому самоконтролю; она не любит принимать участия в социальных взаимодействиях; не хочет меняться сама, изменять условия своей жизни; нечувствительна к переживаниям близких.
3. Результаты исследования могут быть применены в разработке психологических мероприятий по профилактике и лечению депрессивных состояний.

Литература:

1. Бек А. Депрессия – болезнь нашего времени. Что необходимо знать о депрессии: пособие для пациентов / А. Бек. – СПб.: Питер, 2013. – 8 с.
2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии: монография / А. Бек, А. Раш, Брайан ШО, Гэри Эмери. – СПб.: Питер, 2013. – 232 с.
3. Дикая Т.И. К вопросу о длительных многолетних депрессиях: клинко-психопатологические особенности и дифференциация затяжных депрессий // Психиатрия. – 2004. – №4. – С. 48-54.
4. Основные сведения о депрессии: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/ru/>
5. Читлова В.В. Расстройства личности и депрессия / В.В. Читлова, А.Б. Смулевич, Э.Б. Дубницкая // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2012. – №9. – С. 4-11.
6. World health statistics 2018: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Geneva: World Health Organization; 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулкаюмова Г. И.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	4
Афанасьева Л.И. Афанасьев Н. А.	ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ОТДЕЛОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	6
Афонькина Ю. А.	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ	10
Бахор Т. А.	ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ МЕТОДАМ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	13
Бахор Т. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ИОНЫЧ»)	17
Бахор Т. А. Брагина А. О. Смагина В. Ю.	ОСМЫСЛЕНИЕ ДЕТАЛИ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ А. АХМАТОВОЙ В ШКОЛЕ)	20
Бичева И. Б. Николаева Л. Ю. Степаненкова А. В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	24
Бортник А. Ф. Бортник Н. Р.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛА	27
Бурханова Ю. Н. Гафиятова О. В.	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ РАЗНЫХ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
Вакуленко Л. С.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА	33
Васильева А. Н. Слепцова Н. К.	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В ЗАГОРОДНОМ ЛАГЕРЕ	36
Веккессер М. В.	ПРОБЛЕМНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	40
Владимирова Е. Н. Куклина С. С.	ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	43
Дёрина Н. В. Якунина Е. К. Пикалова Е. А.	РОЛЬ ЯЗЫКОВОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОСРЕДНИЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА	47
Дубинин Д. Ю.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ БОЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	50
Жулина Е. В. Медведская И. В.	К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ОЦЕНКИ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	53
Жулина Е. В. Рожкова Н. М.	ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	57
Жулина Е. В. Салахова А. Р.	ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ МЕТОДОМ ПУГОВИЧНОЙ ТЕРАПИИ	60

Жулина Е. В. Смолянинова С. Г.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОТЕСТИРОВАНИЯ ПО МЕТОДУ ТОМАТИС В ДИАГНОСТИКЕ ДИСГРАФИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	62
Жулина Е. В. Солнцева Т. В.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	66
Зенцова И. М.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ДОМАШНЕМ ФИЗИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ	69
Зубарева Е. С.	ЭЛЕМЕНТЫ ТОПОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	72
Зырянова О. Н.	КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ	76
Зырянова О. Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	79
Иевлева Г. В. Суслова Ю. В.	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ВЕРТОЛЕТЧИКОВ	82
Исмаилова Н. И.	РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
Казаков А. В.	СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КАМПУСА (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)	88
Кириллова И. К. Мельникова А. Я.	ЛАБОРАТОРНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	91
Кирюхина Н. В. Сережкин Л. Н. Лошкарева Е. А.	ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕМЫ «ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ СВЕТА» В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	94
Кисова В. В. Чугунова В. В.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	97
Колобова Л. В.	К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	100
Колпакова А. П.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КРУЖКА «АЛААНЫМ БЫЛЛЫГА» КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ	102
Колычева Г. Ю. Романова Г. А.	ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	106
Кравец И. В.	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	108
Ледовская М. А.	СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПРЕДИКТОР СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ	112
Litvak R. A. Dygorina N. V. Pikalova E. A.	STUDENTS' PROFESSIONAL IMAGE FORMATION WITHIN THE CULTURAL APPROACH	115
Литвиненко Н. В. Шарычева М. Э.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АМПЛИФИКАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	117
Ляшенко А. А. Ляшенко А. Н.	СИЛЛАБУС (КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОГРАММИРОВАНИЯ) В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	121
Матвеев А. С. Нухов Р. Р. Кубеев А. Ж.	ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	124

Медведева Е. Ю. Богаткова А. К.	ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	127
Милованова О. В.	ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ВОЕННО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ)	130
Молчанова Е. В.	О ПЛЮСАХ И МИНУСАХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	133
Мураталиева М. А.	СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ	135
Назарова О. Б. Шелеметьева В. А. Чудинова Ю. А.	АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ	138
Нурутдинова А. Р. Дмитриева Е. В. Ириан Вассало Базз	ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ- ЛИНГВИСТА: ОТБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА	142
Павлова Е. П. Максимова А. П.	ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	146
Панцева Е. Ю. Тойшева О. А.	ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	149
Петрова С. С.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ	151
Пирогланов Ш. Ш. Пашков Г. Н.	ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	155
Полькина С. Н.	ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА РОДНОГО КРАЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	158
Проценко О. Н.	СПЕЦИФИКА ОТБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ КОМАНДНЫХ ВУЗОВ	161
Рассказова Ж. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОМПЕТЕНТНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	164
Реймер М. В. Завада Г. В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ	168
Репина Ю. Я. Пискунова Е. Н.	СТРУКТУРА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	171
Романова Г. А.	КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	175
Романцова Н. Ф. Киргизова Е. В.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	178
Рукавицын М. С. Киселева Л. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	182
Рыбичева О. Ю.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	185
Савва Л. И. Якунина Е. К.	РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	189

Садыхова Г. З. Амирова Г. Г. Закиева З. Р.	СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ)	192
Сайгушев Н. Я. Веденеева О. А. Валеев А. С.	К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	196
Седых Т. В.	ОПЫТ МЕНТОРИНГА РАЗРАБОТКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ	199
Скавычева Е. Н.	БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ	202
Соколова А. С. Сергеева М. Г.	КАРЬЕРОФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАННОГО НА РЫНКЕ ТРУДА СПЕЦИАЛИСТА	205
Соловейкина М. П.	НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРАУДСОРСИНГА В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	208
Спирина О. Г.	ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ	210
Стебловская Л. С.	ПОЛИДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	214
Степанова Л. В. Максимова Э. А.	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	218
Степанова Л. В. Колпакова А. П.	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ТРАДИЦИЯМ ЯКУТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	222
Столбовская М. А.	ПРИМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППИРОВКИ СЛОВ И СЛОВСОЧЕТАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОСМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	225
Таланова Е. А.	НЕОБХОДИМОСТЬ ОСВЕЩЕНИЯ ПОСЛЕДНИХ ДОСТИЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	228
Татаринцева Е. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	231
Тихонов Ю. А. Снадченко С. В. Хазова А. А.	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	234
Толкова Н. М. Енова И. В. Пальчиковская Г. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	237
Трутнев А. Ю.	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «COMPARAISONS FRANÇAISES» ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	240
Филатова И. В. Каштанова С. Н.	ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В БИЛИНГВАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	243
Фомин М. С.	ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ВЫЗОВ И МЕДИЦИНСКИЙ ДИАГНОЗ: ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ	245
Хабибова А. С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО МОДУЛЯ "ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИСКУССТВЕ"	250
Хасанова А. Р.	РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	252

Хачикян Е. И. Заборина М. А. Юданова В. В.	НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ	256
Хачикян Е. И. Заборина М. А. Юданова В. В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ФИЛОЛОГА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ	259
Холмогорова О. И.	ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ	262
Черемисина А. А.	СОЦИАЛЬНО–ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАЩИТЫ ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	265
Черемисина А. А.	СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ	268
Черкасский П. А.	РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	271
Чернышова Д. И.	КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	273
Шаехов Р. Ф.	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	277
Шевченко Н. А. Шевченко Г. И.	ВОПРОСЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ ПЕСНИ	279
Шелехова Л. В. Калашникова С. И.	РОЛЬ ПАРТИЦИПАТИВНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ СООУПРАВЛЯЕМЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ВУЗЕ	283
Шмутьская Л. С.	ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО	286
Шмутьская Л. С. Славкина И. А. Станченкова А. Г. ПСИХОЛОГИЯ Братусин А. Р. Власенко Е. Е.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА РЕСУРСАМИ АРХИВНЫХ ДАННЫХ	289
Газизова Ю. С. Демченко О. Ю.	О ХАРАКТЕРНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНАХ ЛИЧНОСТИ ТИПИЧНЫХ ЖЕРТВ ФИНАНСОВОГО МОШЕННИЧЕСТВА	292
Газизова Ю. С. Демченко О. Ю.	ОБРАЗ РОДИТЕЛЯ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СУБКУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЬСТВА	295
Гайфуллина Н. Г. Самойлова Г. К.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ И НЕПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ	298
Гуреева И. Л. Хафизова Л. Р.	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАЦИЕНТОВ С МЕТАБОЛИЧЕСКИМ И ХРОНИЧЕСКИМ БОЛЕВЫМ СИНДРОМАМИ	301
Карпушкина Н. В. Васютина С. В.	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ	304
Маркова И. И.	ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ДЕВИАНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	307
Никитин С. И.	КАТЕГОРИИ ЗВОНИВШИХ АБОНЕНТОВ НА ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ ИХ СПЕЦИФИКА ОБРАЩЕНИЙ ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫГОРАНИЕ КОНСУЛЬТАНТОВ	311
Федорова Ю. А. Еремеев В. Ю. Карташев Н. И.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАНДИДАТА В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ	315
Халфина А. Р. Магомедалиев М. М. Биктагирова А. Р.	РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ	318

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 64. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 28.08.2019. Сдано в набор 02.09.2019. Дата выхода 25.09.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 37,89.
Тираж 500 экз. Цена свободная.