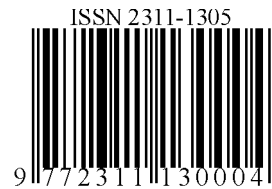


Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят второй. Часть 3.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 27.05.2016. Подписано к печати 25.05.2016.
Формат 60х90х16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Серия: Педагогика и психология
52 (3)**

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 мая 2016 года (протокол № 9)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 3. – 404 с.

Редакционная коллегия:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.

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 № 13-6518).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г.

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор №171-03/2014).

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2016 г.

Романова М. А.	ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ЭЛЕРСА-ДАНЛО, С СИНДРОМОМ МАРФАНА И НЕСОВЕРШЕННЫМ ОСТЕОГЕНЕЗОМ	372
Тимерьянова Л. Н.	РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	383
Шелехова Л. В. Седикова О. А.	САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	389

УДК 378.1

кандидат экономических наук Авдеева Евгения Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат экономических наук Бочкова Елена Владимировна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
студент 2 курса Назаренко Виктория Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ

Аннотация. В предложенной статье рассмотрена сущность дистанционного обучения, ключевые проблемы, возникающие в процессе функционирования / подготовки педагогических кадров, а также перспективы применения данной технологии обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, инновационные методики обучения, информационные технологии, преподавательский состав.

Annotation. In this article we discuss the nature of distance learning, the key problems in the operation / teacher training, as well as the prospects for the application of this technology training.

Keywords: distance learning, e-learning, innovative teaching techniques, information technology, teaching staff.

Введение. В условиях перехода к информационному обществу умение мыслить самостоятельно, опираясь на знания и опыт, ценятся выше, чем эрудиция, обладание широким набором знаний, без умения применять их на практике.

В этой связи проблема организации учебного процесса с использованием комплекса педагогических и информационных технологий является одной из значимых в современном образовании, что обусловлено несколькими причинами. Во-первых, смена парадигмы образования требует пересмотра всей системы обучения. Во-вторых, ВУЗы и институты повышения квалификации не всегда обладают достаточно подготовленными кадрами для организации специальных дистанционных курсов. В-третьих, проблема овладения современными педагогическими технологиями не нашла должного отражения в материалах исследования в сфере образования.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи заключается в определении места и роли дистанционного обучения в системе высшего образования страны. Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. определить сущность дистанционного обучения, а также причины, повлиявшие на внедрение данной технологии в образовательный процесс;
2. выявить основные проблемы, возникающие в процессе организации дистанционного обучения;
3. обозначить перспективы использования электронного обучения.

Изложение основного материала статьи. Классическая (университетская) форма обучения преобладала на протяжении многих лет и являлась единственной устоявшейся формой, сочетавшей в себе лекционные и

практические занятия со студентами. Данные виды обучения были настолько эффективными, что кардинальные изменения, происходившие в других сферах деятельности общества, в силу научно-технического прогресса не оказали на них значительного влияния.

Однако кризис традиционной образовательной системы, сложившейся на постсоциалистическом пространстве, по мнению Д. Бадарч и Б.А. Сазонова [5], произошел по причине, укоренившейся в сознании педагогов и студентов субъект-объектной парадигмы обучения. Суть данной концепции сводилась к следующему:

- преподаватель является основным источником знаний и ведущим звеном педагогического процесса;
- студент учится под руководством преподавателя, редко самостоятельно;
- преподаватель определяет цели и задачи учебного процесса, содержание и принципы, средства и формы обучения;
- пассивная роль студента в образовательном процессе, сводящаяся лишь к пониманию, запоминанию и своевременному использованию полученной информации.

Противоположную точку зрения относительно образовательного процесса обосновал американский педагог Д. Дьюи, суть которой заключалась в следующем:

- студент самостоятельно выбирает интересующий его курс;
- критерием оценки студента является его развитие;
- преподаватель наблюдает за студентом и направляет его активность;
- преподаватель и студент становятся равноправными участниками образовательного процесса.

Основные принципы субъект-субъектной концепции были и положены в основу системы дистанционного обучения.

В условиях перехода к информационному обществу появление электронной системы дистанционного обучения стало закономерностью в ответ на процессы, происходящие в мировой экономической системе.

Суть этих изменений заключалось в том, что технологические элементы не развиты в классической схеме образования, которая опирается в основном на контакт лектора со студентами и применение печатных материалов. Новая же образовательная система ориентирована на применение современных телекоммуникационных средств, предоставляя больше возможностей для студентов, т.е. она становится более открытой и доступной.

Глобализация мирового сообщества, а также всестороннее развитие Интернета предоставили беспрецедентные возможности для непрерывного образования и самосовершенствования. В частности, дистанционное обучение охватило широкий круг лиц, заинтересованных в самообразовании. Благодаря современному развитию телекоммуникационных технологий, использованию интернет-порталов и электронной почты, специализированных программ, обучающиеся имеют возможность не посещать аудиторных занятий в традиционном понимании, а совмещать работу с образованием, так как действует принцип «обучение без границ», предполагающий адресный подход и хорошее методическое обеспечение.

Сетевое обучение предоставляет возможность студентам очной формы обучения получать высшее или второе высшее без отрыва от учебы или работы. Обучающиеся самостоятельно выбирают темп выполнения заданий,

Александров А. Ю. Николаев Е. Л.	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОРРУПЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ	299
Беленкова Л. Ю. Козина И. М.	АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РОСПИСИ В ТЕХНИКЕ «БАТИК»	305
Борзилова Н. С. Ланских М. В. Кучерявенко И. А.	ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	314
Кагермазова Л. Ц. Масаева З. В. Генердукаева З. Ш.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	320
Князева Т. Н. Сидорина Е. В.	ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	328
Кожалиева Ч. Б. Шулекина Ю. А. Киреева И. П.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КАК ПЛАТФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ	335
Колосова Т. А.	СТРУКТУРА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	345
Минуллина А. Ф. Рашидова Ф. Р.	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ	353
Михалкина С. А. Майдокина Л. Г. Цыбусова В. В.	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	360
Петрова И. В. Доценко Л. И.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	367
		401

Самосенкова Т. В. Цотова Д. Ю.	НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	207
Татарина М. Н.	ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	214
Халфина Р. Р. Данилов А. В. Данилов Е. В.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ЗРИТЕЛЬНОМ УТОМЛЕНИИ <i>публикация отозвана 02.09.2019</i>	221
Хамадеева А. Н.	INFORMAL LEARNING AND SITUATION IN TURKEY	226
Черезов Д. В. Беловолов В. А.	ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА <i>публикация отозвана 02.09.2019</i>	240
Шестакова Л. Г. Дмитриченко Д. В.	ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ	248
Шобонова Л. Ю. Цветкова С. Е.	ДИАГНОСТИКА САМОРАЗВИТИЯ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	256
Яковлева Т. Д.	ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	266
Якшибаева Г. В.	РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН	275
ПСИХОЛОГИЯ		
Авилов А. Ю. Бизюк А. П.	ГЕНДЕРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МУЖЧИН С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА	286

Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология**

удобное время. Поэтому гибкий график – одно из главных преимуществ дистанционного обучения.

Дистанционное обучение повышает ценность образования как важнейшей компоненты развития личности. Поэтому дистанционное обучение можно определить как технологию, представляющую возможности для развития личности в образовании, способности адаптироваться к изменяющемуся миру, тем самым предоставляя гражданам ресурсы для участия в жизни общества [4]. Привлекательность дистанционного образования заключается в том, что такая форма обучения позволяет трансформировать образовательный процесс в симбиоз «работа и обучение». Сотрудник, не покидая рабочее место, повышает квалификацию, тем самым создает интеллектуальные активы фирмы. В настоящее время дистанционное обучение является средой, в которой взаимодействуют все участники глобальной образовательной среды.

Мировой опыт дистанционного обучения показывает, что при такой организации учебного процесса взаимодействие обучаемых и преподавателей на индивидуальной основе происходит гораздо чаще и эффективнее, чем при других формах.

Сочетание электронных методов дистанционного образования вместе с непосредственным общением с преподавателем представляет большую возможность для подготовки высококвалифицированного специалиста.

Вместе с тем необходимо обратить внимание на некоторые проблемы, возникающие в процессе организации дистанционного обучения.

Недостаток системы электронного обучения заключается в том, что информационные ресурсы не могут заменить живое общение. При классической системе обучения применяются вербальные и невербальные формы речи, которые отсутствуют при дистанционном образовании. Однако устранить данный недостаток можно, применяя в учебном процессе разнообразные инструменты общения. Оптимизация процесса обучения с помощью инфокоммуникационных технологий предоставляет свободу преподавателям, освобождая их от рутинной работы по разработке учебных материалов, упрощая процедуру контроля.

К педагогической проблеме, с которой сталкиваются преподаватели при сетевом обучении, относится невозможность разработки электронных курсов по некоторым специальностям. Кроме того, существуют сложности в отборе и структурировании учебных курсов.

Наиболее распространенная проблема сетевого обучения заключается в том, что дистанционные курсы не являются уникальными ввиду того, что не отражают авторскую специфику и личностные знания. Однако достоинство – массовость и относительно дешевая форма.

Одной из важных педагогических проблем сетевого обучения является проблема качества данного обучения. Так при разработке курса преподаватель делает упор на технологию программной реализации, а не на психологические или методические процессы обучения. В этой связи следует развивать функцию сетевого общения. Однако для многих тьюторов разработка электронного курса представляет сложность из-за необходимости освоения и применения новых технологий. Поэтому достаточно часто преподаватели новые технологии воспринимают как дополнительную нагрузку, а не как новые возможности и преимущества.

Другой проблемой является инертность студентов и нежелание их учиться

самостоятельно.

Помимо педагогических проблем существуют сложности в подготовке педагогических кадров для обучения по методике дистанционного образования. В настоящее время не существует учебных заведений ни в системе высшего, ни среднего образования, которые бы готовили/выпускали квалифицированных специалистов в области дистанционного образования. На рынке образовательных услуг предлагается большое число специализированных курсов для руководителей, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала. Однако существующие образовательные программы, несмотря на их положительную роль, не лишены и недостатков. Они, как правило, не соответствуют современным тенденциям образования; не существует единой концепции образования; достаточно сложно реализуемы в практической сфере в силу высокой степени теоретизации [1].

Все вышесказанное накладывает отпечаток на подготовку специалистов в области дистанционного обучения. После окончания курсов педагог оказывается в ситуации неясности, так как не определены его обязанности, границы ответственности и формальности. В итоге, и перед ВУЗом возникает проблема эффективной оценки преподавателя, так как в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих отсутствуют характеристики для преподавателей в области дистанционного обучения, что создает сложности для определения должностных обязанностей преподавателей [2].

При сетевом обучении в отличие от классической системы изменения касаются не только подготовки педагогических работников, но методики преподавания. Так, например, на классическую очную лекцию студенты приходят неподготовленными, они лишь только познают новый материал, при дистанционном – иная система. Студенты должны быть подготовленными к лекции, так как использование электронных технологий предоставляет им доступ к информационным материалам, на основании которых они составляют вопросы для будущего обсуждения.

Несмотря на многообразие существующих проблем в системе дистанционного образования, эффективное становление и развитие сетевого обучения продолжается.

В современных условиях мультимедийные и телекоммуникационные технологии способствуют развитию дистанционного образования. Возникает интерактивная среда, обеспечивающая эффективное взаимодействие преподавателей со студентами, позволяющая применять электронные учебно-методические материалы совместно с системой обратной связи; разнообразные формы и средства контроля. В результате взаимодействия появляются виртуальные сообщества учащихся, в которых ценится самостоятельность и активность. Развитие инновационных технологий предъявляет новые требования к образовательной среде.

Сетевое обучение позволяет решить многие проблемы современного общества, в том числе возможность продолжить обучение детям с ограниченными возможностями здоровья.

Система дистанционного образования актуальна на протяжении всей жизни человека, так как указанная технология затрагивает не только получение высшего/среднего образования, но и повышение квалификации работников.

Опыт применения сетевого обучения свидетельствует о том, что

Кутяйкина М. Д.	ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА	134
Леханова О. Л.	ПОВЫШЕНИЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ АДАПТАЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН	141
Лобанов В. В.	РАЗВИТИЕ КОЛЛЕКТИВА В ВЕКТОРНОЙ СХЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ	153
Малярчук Н. Н. Сосновская С. В. Криницына Г. М. Мальцева О. А.	ВОЛОНТЁРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ	160
Минеева О. А. Борщевская Ю. М. Клопова Ю. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «УЧЕБНАЯ ФИРМА» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	166
Мухаметзянова Ф. Ш. Камалеева А. Р. Русскова О. Б.	СКВОЗНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	173
Поздеева С. И.	ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	183
Ромаева Н. Б. Масюкова Н. Г.	РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИССЕМИНАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА	190
Савинова Н. А.	СООТНОШЕНИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО, ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО В ОБУЧЕНИИ	197
		399

Дубцова М. М.	КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПРОФИЛЯ «ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)	71
Егошина Н. Г.	ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Жукова М. А.	СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ <i>публикация отозвана 02.09.2019</i>	85
Задворная М. С.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДОШКОЛЬНИКАМИ	93
Каюмова Л. А. Пугачева Н. Б.	ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ	101
Лебедев Ю. В. Колчина М. Е. Лебедева Т. А. Колчина Н. В.	ЭКОЛОГИЗАЦИЯ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВО И КАДАСТРЫ»	109
Кондратьева С. Ю.	ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ К ДИСКАЛЬКУЛИИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОЗНАНИЯ МАТЕМАТИКИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	115
Курьянович А. В.	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ, НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ: ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	122

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

возможности использования дистанционного образования открывают новые перспективы, прежде всего подготовки и переподготовки высококвалифицированных кадров. Однако для реализации преимуществ электронного образования необходимо разработать гибкие программы обучения, учитывающие цели, потребности и предпочтения, а также индивидуальные особенности работников образования [6].

Внедрение электронного обучения позволит расширить границы и возможности студентов и преподавателей, будет способствовать обмену опытом и повысит качество предоставляемых образовательных услуг в России.

Выводы. Таким образом, дистанционное образование представляет технологию, направленную на самообразование человека с возможностями применения информационных технологий в образовательном процессе. Сущность сетевого обучения проявляется не только в передаче знания от тьютора к обучающемуся, а в виртуальной организации взаимодействия между преподавателем и студентом.

В результате развития информационных технологий институт классической системы образования теряет актуальность, на смену приходит новая парадигма – сетевое обучение. Происходящие изменения накладывают отпечаток не только на процесс обучения, но изменяют роль преподавателя и студента.

Дистанционное обучение обладает как достоинствами, так и недостатками. Несмотря на существующие проблемы в системе электронного обучения, данное направление видится перспективным.

Литература:

1. Никуличева Н.В. Концептуальные вопросы разработки квалификационной характеристики преподавателя дистанционного обучения // Образовательные технологии. – 2012. – № 4. <http://iedtech.ru/files/journal/2012/4/qualification-characteristic-distant-lecturer.pdf>.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих / СПС Консультант Плюс. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/.
3. Рулиене Л.Н., Алсаева М.З., Сахьянов Л.Н., Семенова Н.Б. Проблемы и перспективы дистанционного обучения в 21 веке http://ruliene.bsu.ru/wp-content/uploads/Ruliene_Semenova.pdf.
4. Вайнштейн Ю.В. Проблемы развития дистанционного образования // Science Time. – 2014. – <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-distantionnogo-obrazovaniya>.
5. Бадарч Д., Сазонов Б.А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем. М.: ТЕИС, 2007. – 190 с.
6. Михеева С.А., Свит Е.П. Опыт и перспективы использования электронного обучения в образовательной среде педагогического университета // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – № 168. – С. 122-127.

УДК: 378

аспирант кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна

Елабужский институт (филиал)

Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В условиях активизации инновационных процессов в образовании выявляется проблема профессиональной подготовки будущего учителя к рискам в инновационной педагогической деятельности. Педагогический риск – это структурообразующий компонент педагогического решения в ситуации неопределенности. Установлено, что формирование у будущего учителя рискологической компетенции обеспечивает эффективность его подготовки к инновационной деятельности. Цель статьи: раскрыть сущность рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования.

Ключевые слова: риск, рискология, инновационная педагогическая деятельность, рискологическая компетенция.

Annotation. The problem of vocational training of future teacher to risks in innovative pedagogical activities reveals in the conditions of activization of innovative processes in education. Pedagogical risk is structure-forming component of pedagogical decision in situation of indeterminacy. It is established that formation of the riskological competence at future teachers provides efficiency of their preparation for innovative activities. The purpose of this Article: to reveal the essence of riskological competence of future teacher as the component of strategy of innovative development of teacher education.

Keywords: risk, the science of risks, innovative activities of teachers, the riskological competence.

Введение. Понятие «риск» широко используется в современной науке и социальной реальности. В науке риск составляет объект исследований по философии, юриспруденции, психологии, социологии, технике, экономике и других областях научной сферы. Анализ исследований показал, что ученые рассматривают риск как интегративное понятие, разные его аспекты и составляют предмет исследований. Интерес ученых к разным аспектам риска, опасности и угрозы социальной реальности обусловили появление понятия «общество риска» и позиционирование рискологии как специальной науки о риске.

Основу концепции «общества риска» заложил У.Бек (Beck U.). Он отмечает, что преодоление рисков требует широкого обзора поверх всех тщательно установленных и охраняемых границ. Исследуя природу социальных рисков, он приходит к выводу, что риски не признают разделения между теорией и практикой, между специальностями и дисциплинами, не признают узко специализированных компетенций и институциональной ответственности, различия между фактом и его оценкой (и, тем самым, между естественными науками и этикой), не признают кажущегося разграничения сфер политики, общественности, науки и экономики [11].

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Авдеева Е. А. Бочкова Е. В. Назаренко В. А.	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ	3
Асхадуллина Н. Н.	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	8
Гузаирова А. Ф. Кравец И. В.	РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ	16
Гузанов Б. Н. Пустовалова Е. И. Выгузова Е. В.	ЛИЧНОСТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ	26
Гуралев В. М. Гуралев А. В. Осипов А. Ю. Филиппович В. А.	ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗАХ МВД РФ	34
Гурьев М. Е.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК СУБЪЕКТУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	41
Дмитриченко А. А.	СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ <i>публикация отозвана 02.09.2019</i>	52
Долинский Н. И.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	58
Доценко Л. И. Петрова И. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ	65
		397

сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 3 марта 20014 г. В 6 частях. Часть VI. – М.: «АР-Консалт», 2014. – 120 – 124.

15. Buber, M. (1957a) Distance and Relation. *Psychiatry* 20. p. 97–104.

16. Snyder M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 30(4). P. 526-537.

17. Schlenker B. Self-presentation // In: *Handbook of Self and Identity* / by M. Leary et al., 2003. P. 488-518.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Формулировка цели статьи. На современном этапе в педагогическом образовании уделяется серьезное внимание проблемам эффективности инновационных преобразований. Однако в значительных случаях в рядовой массе учителя наблюдается негативное отношение к инновациям. Анализ научно-педагогических исследований (И.Г. Абрамова, Л.Н. Антонова, А.А. Арламов, М.В. Богуславский, В.И. Загвязинский, Л.С. Подымова, Н.Н. Сабинаина, В.А. Сластенин, Т.А. Строкова, Э.Р. Хабибуллин и др.) указывает на то, что инновационная деятельность учителя, особенно начинающего свою профессиональную карьеру молодого специалиста, наиболее подвержена рискам.

Результаты проведенного нами опроса учителей российских школ подтверждают эту тенденцию. Из 459 учителей – 78% выражают негативное отношение к инновационной деятельности. Свой ответ респонденты объясняют тем, что за результаты педагогического новшества они несут большую ответственность. Лишь 22% принявших участие в опросе учителей принимают необходимость нововведений в системе образования.

В этой связи встает проблема формирования у будущего учителя профессиональной готовности к рискам в инновационной деятельности. Цель этой статьи состоит в том, чтобы раскрыть сущностную характеристику рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Выяснено, что возникновение рискологии связано с огромной потребностью анализа, диагностирования, прогнозирования, программирования и планирования риска как в производстве, так и обычной жизни. Глобальные перемены, которые переживает человечество в современный период, совершая стремительный рывок к комфортным условиям существования, породили общеконцептуальные положения и сформировали аксиоматический аппарат рискологии как области научного знания.

По нашему мнению, разнообразие трактовок понятия «риск» обусловлено его интегративной природой. Мы считаем, что риск – это метапредметное понятие, характеризующее деятельность в условиях неопределенности и обладающее свойствами объективности, вероятности, осознанности, альтернативности, адекватности, значимости.

Объективность риска обусловлена его наличием в любой сфере человеческой деятельности. Объективное существование риска предопределяют вероятностная сущность многих природных, социальных и технологических процессов, многовариативность материальных и идеологических отношений, в которые вступают субъекты социальной жизни.

Вероятность риска – это возможность наступления события, влекущего негативные последствия. В процессе определения вероятности риска оцениваются шансы наступления возможного события в течение рассматриваемого периода времени. Однако определить вероятность риска далеко не так просто. Поэтому, зачастую в определении вероятности риска внедряемых проектов прибегают к мнению экспертов и других специалистов, имеющих опыт выполнения аналогичных проектов. Внешняя оценка риска значительно снижает вероятность наступления его негативных последствий.

Осознанность риска предусматривает сознательный выбор человеком модели поведения между более привлекательной, но менее надежной и менее

привлекательной, но более надежной. Мы полагаем, что осознанность, как свойство риска, наиболее лучше подчеркивает сознательный акт принятия субъектом решения в конкретной ситуации.

Альтернативность риска рассматривается нами как неизбежность выбора. Альтернативность зависит от степени сложности ситуации риска: в простых ситуациях выбор осуществляется на основании прошлого опыта и интуиции, а в сложных ситуациях необходимо дополнительно использовать специальные методы и методики [2, с. 21]. Риск связан с выбором из двух или нескольких альтернатив. Отсутствие выбора не создает рискованных ситуаций, и, следовательно, риска.

Адекватность риска проявляется в степени соответствия полученной информации тому, что вложил в ее содержание автор. Адекватность информации, как комплексное понятие, включает в себя риски количества, качества, полезности, своевременности, достоверности, безопасности, актуальности, релевантности информации. Адекватность, как свойство риска, характеризует его в случаях дефицита времени на обработку информации и принятие решения в условиях активного информационного противодействия конкурентов.

Значимость риска сопряжена с этапом его оценивания и предусматривает анализ и экспертизу реализуемых проектов тем субъектом, для которого достижение цели имеет практическую ценность. Поэтому для выявления степени значимости риска рекомендуется проведение аудита функционирующих процессов.

Установлено, что в теории рискологии выделяются виды риска: 1) по роду опасности: техногенные, природные, антропогенные, смешанные; 2) по сферам проявления: политические, социальные, экологические, коммерческие, профессиональные; 3) по возможности предвидения: прогнозируемые и непрогнозируемые; 4) по возможности регуляции: регулируемые и нерегулируемые; 5) по источникам возникновения: внешние и внутренние; 6) по размеру возможного ущерба: допустимые, критические, катастрофические; 7) по комплексности исследования: простые и сложные; 8) по характеру проявления во времени: постоянные и временные; 9) по возможности страхования: страхуемые и нестрахуемые; 10) по частоте реализации: высокие, средние, малые; 11) по источнику возникновения: объективные и субъективные.

По нашему мнению, все эти виды риска могут иметь место и в профессиональной деятельности учителя. Объясняется это тем, что на любые процессы, в том числе образовательные, воздействуют как внешние, так и внутренние факторы, побуждающие субъекта к действию.

Выяснено, что внешние факторы, воздействующие на образовательные процессы и обуславливающие вероятность риска, включают изменения в образовательных стандартах, профессиональном стандарте педагога, образовательной политике государства и т.д. Внутренние факторы, воздействующие на образовательные процессы и обуславливающие вероятность риска, содержат изменения в образовательных потребностях учащихся и их родителей, методах руководства образовательным учреждением, мотивах профессиональной деятельности учителя, физическом и психоэмоциональном состоянии субъектов образовательных процессов в пространственно-временном диапазоне и пр. (см. рисунок 1).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

достижениям. С этой целью в самопрезентацию педагога-психолога включают деловые аргументы (рецензии, награды, благодарности, рекомендательные письма), демонстрируются психологические навыки специалиста (умение аргументировано обосновывать свои суждения, удерживать внимание на значимом объекте, создавать доверительные отношения, производить нужное впечатление), а также демонстрация профессиональных навыков. Поэтому самопрезентация, являясь проявлением профессиональной идентичности и образа профессионального будущего, способствует развитию творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности, и позволяет работать на «опережение» – развитие творческого потенциала педагога-психолога в контексте компетентностного подхода.

Выводы. Феномен самопрезентации в сфере профессиональной деятельности целесообразно рассмотреть как вариацию самопредъявления, самовыражения и самораскрытия, предполагающую актуализацию разнообразных психологических явлений. Степень профессионализма педагога-психолога проявляется в тщательности подготовленной самопрезентации, в умении её транслировать и посредством данной трансляции внедрять психолого-педагогические идеи и гуманистические ценности.

Литература:

1. Авдулова, Т.П. Психологические основы менеджмента. Учебно-методическое пособие / Т.П. Авдулова. – М.: Либерея-Библиоформ, 2005. – 150 с.
2. Амяга, Н.В. Самораскрытие педагога в общении со старшеклассниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Амяга Наталья Валентиновна. – М., 1989. – 22 с.
3. Амяга, Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общем НИИ // Личность. Общение. Групповые процессы. М., 1991. С. 37-74
4. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
5. Альтшуллер, А.А. Имидж и самопрезентация в бизнесе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 160 с.
6. Брушлинский, А. В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
7. Гребенюк, М.Н. Концепт «идентичность» в дискурсе гуманитарного знания / М.Н. Гребенюк // Аналитика культурологии. - 2013. - № 26. - С. 16-20.
8. Ефимова Д. В., Белолипецкий В. В. Диалогическое взаимодействие в педагогической среде как показатель профессиональной компетентности педагога // Социосфера. – 2010. – № 1. – С. 51–55.
9. Лэйн Р.Д. «Я» и Другие/ Перевод с англ. Е. Загородной. – М.: Класс, 2002. – 192 с.
10. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Перевод с нем./ Вступ. ст. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2006. – 159 с.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
13. Титова, Н.С. Я-концепция [Электронный ресурс] / Н.С. Титова // Имиджелогия. как нравиться людям / Автор концепции, составитель, научный редактор В.М. Шепель. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text9/20.htm>
14. Шелехова, Л.В., Седикова О.А. Самопрезентация как психологический феномен // Современные тенденции в науке и образовании:

осознанном или неосознанном виде представляет полимодальную характеристику, так как «исходит из множества мотивов; она присутствует среди друзей...; она имеет место и в длительной взаимосвязи... Но она не обязательно включает в себя сознательное внимание и контроль» [17, с. 495]. Только осознав механизм осуществления и последствия самораскрытия, у педагога-психолога возникает возможность создать условия, при которых его собеседник сам пожелает раскрыть перед ним в свой внутренний мир, постараться объяснить причины своего поведения. При этом педагог-психолог должен учитывать, что самораскрытие является сложным и многоплановым процессом проявления личностной составляющей индивида в межличностном взаимодействии, зависящий от индивидуально-личностных, социально-демографических и ситуативных факторов. Данный процесс может быть ориентирован на разное число реципиентов, проходить в непосредственной или опосредованной форме, с различной степенью осознания, с применением вербального и невербального каналов передачи информации.

Идентичность человека обусловлена его взаимоотношениями с социумом, и тем как его воспринимают другие люди. По этому поводу М. Бубер писал, что в социуме, не зависимо от социального положения и уровня развития, каждый человек в своей повседневной жизни в той или иной степени является «подтверждением друг друга в личных качествах и способностях. ... Основа человеческой жизни среди людей двудина – это желание каждого человека быть подтвержденным другими людьми таким, как он есть, и даже каким он способен стать; а также естественная способность каждого человека подтверждать подобных себе в этом отношении» [15]. Поэтому важную роль в процессе персонального самостановления педагога-психолога играет самопрезентация, от которой зависит отношение общества к индивиду. Более того в каждом социуме существуют определенные нормы, которых не принято нарушать, то есть определены рамки, в которых каждый человек имеет возможность транслировать свой образ Я: быть таким, какой он есть и совершать то, что он считает нужным. Следовательно, самопрезентация, отражающая профессиональную идентичность педагога-психолога должна, прежде всего, соответствовать потребностям того общества в котором он живет и совершенствоваться под воздействием изменяющихся условий. По этому поводу А. Лэнгле писал, что процесс обретения и поиска себя как профессионала в той или иной степени связан с конфронтацией личностной составляющей индивида и обществом. Это объясняется тем, что для формирования индивидуальной составляющей своего Я, с одной стороны, необходимо отделить себя от других, а с другой – Я и общество обуславливают друг друга и в определенном смысле являются неразделимыми [10].

Таким образом, степень профессионализма педагога-психолога проявляется в тщательности подготовленной самопрезентации, в умении её транслировать и посредством данной трансляции внедрять педагогические идеи и гуманистические ценности. При этом надо отметить, что люди, обладающие навыками самопрезентации: легче находят контакт с собеседником; ориентированы создание атмосферы взаимопонимания с собеседником или аудиторией, более грамотно проявляют свои чувства и эмоции; «эффективно и выигрышно» подают свой образ в различных ситуациях, демонстрируя продукты своей профессиональной деятельности, привлекая внимание значимого другого к личным и профессиональным



Рис. 1. Воздействие внешних и внутренних факторов на процесс принятия учителем решения о выборе действия в ходе разработки и реализации педагогических новшеств

Установлено, что внешние и внутренние факторы, воздействующие на процесс принятия учителем решения о выборе действия в ходе разработки и реализации педагогических новшеств, позволяют отнести к видам рисков и риски по степени обоснованности (обоснованные и необоснованные) и по времени возникновения (ретроспективные, текущие и перспективные).

В качестве обоснованного риска мы выделяем объективно необходимое, подготовленное, допустимое педагогическое действие субъектов образовательного процесса, направленное на достижение поставленной цели, а необоснованного – как действие, совершенное при превышении пределов обоснованности. Нельзя забывать, что образование – это не только целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, но и общественно значимое благо.

Ретроспективные риски – это уже выявленные, имевшие место быть; текущие – имеющие место быть в настоящее время и перспективные – возможные. Выделение видов рисков по времени возникновения (ретроспективных, текущих и перспективных) помогает установить взаимосвязи между ними, учесть ошибки, выстроить адекватную систему управления инновационным проектом, разработать меры по снижению рисков в будущем.

Выяснено, что риску присущи следующие основные функции: 1) защитная, которая проявляется в формировании рационального отношения к неудачам; 2) аналитическая, предполагающая необходимость выбора одного из возможных вариантов правильного решения; 3) инновационная, проявляющаяся в стимулировании поиска нетрадиционных решений проблем; 4) регулятивная, направленная на преодоление барьеров, препятствующих нововведениям.

Установлено, что риск составляет объект исследований и педагогической науки. В педагогических исследованиях предметом изучения выступают такие аспекты риска, как: 1) уточнение роли деятельности учителя в условиях неопределенности и раскрытие сущности педагогического риска; 2) обоснование методологической эффективности принципа минимизации рисков в разработке диагностического инструментария управления социально-педагогическими процессами; 3) создание структурно-функциональной модели рефлексивного практикума моделирования рисков; 4) установление причин недостаточной профессиональной готовности современного учителя к рискам в инновационной деятельности, определяющих необходимость разработки системы профилактики профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения; 3) выявление негативных последствий учебных факторов риска, отражающихся на здоровье учащихся, и педагогических аспектов их преодоления и др.

Таким образом, в педагогической науке понятие «риск» рассматривается как ответ на актуальную потребность в разрешении противоречий при неясном (альтернативном) развитии противоположных тенденций в конкретных социально-педагогических условиях [1, с. 15].

По нашему мнению, педагогический риск – это структурообразующий компонент педагогического решения в ситуации неопределенности, характеризующийся учетом возможных альтернатив развития педагогического процесса, тактикой выбора действий с целью оптимального решения педагогической задачи с минимизацией негативных последствий.

Выявлено, что рискологическая подготовка будущих педагогов становится все более значимой проблемой в профессиональной педагогике [3; 4]. Понятие «рискологическая компетенция» введено в педагогическую науку не так давно. Мы считаем, что *рискологическая компетенция учителя* – это способность к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий. В структуре рискологической компетенции учителя можно выделить следующие компоненты:

- когнитивно-содержательный, включающий понимание природы и сущности риска, знание видов и функций риска, осмысление теории общества риска, осознание мотивов педагогических действий и ответственности за принятые педагогические решения, осведомленность о вероятности возникновения рисков образовательного процесса и их отдаленных последствий;

- мотивационно-ценностный, объединяющий устойчивые ценностные ориентации учителя на личность ребенка и гуманизацию педагогического взаимодействия, действенную направленность на успешность решения педагогических задач, интерес к поиску нестандартных педагогических действий, стремление к инновационной образовательной практике и

грамотно их использовать.

Иным по значению и функциям является самораскрытие, подразумевающее наличие желания раскрыть перед субъектом самопрезентации своеобразие собственной личности, сообщить личную информацию о себе, предъявить себя другим [Амьга, 1991], одновременно осуществляя познание себя как уникальной личности. Это самый прямой способ трансляции другим своей индивидуальности. По мнению Н.В.Амьга, «чем более выражено самораскрытие, тем меньше самопредъявление и наоборот» [3, с. 13]. В своем исследовании мы придерживаемся не столь категоричного мнения. Не смотря на то, что самопредъявление является понятием, включающим средства, которые субъект использует для демонстрации своего образа без раскрытия своего внутреннего Я, а самораскрытие представляет собой вербальный способ донести до другого человека личной информацию о себе, оба они «направлены на предъявление, контроль и регулирование Я-информации» [14, с. 123], то есть служат целям адаптации к социальной среде.

С одной стороны, в процессе самораскрытия педагог-психолог в своей профессиональной деятельности может улучшить стратегию осуществления межличностных взаимоотношений, так как данная составляющая самопрезентации подсознательно воспринимается показателем позитивного отношения (симпатии, доброжелательности, доверия, дружбы) к собеседнику. В связи с этим самопрезентация создает условия для трансформации внутренней глубинной сущности типов педагогического взаимодействия, позволяет сделать диалог между педагогом и учеником (коллегой) более доступным, необходимым и ценностным, сформировать новые механизмы и уровни понимания в межличностном взаимодействии. Которые должны целенаправленно формироваться в ходе практической деятельности, что возможно будет способствовать проявлению педагогами-психологами демонстрации адекватных ситуации эмоций, неподдельной эмпатии и заинтересованности в партнере по общению, при необходимости объявлять о своих целях и способах их достижения, выявлять причинно-следственные связи во взаимодействии. Это должно позволить отказаться от использования явных манипулятивных средств.

По утверждению Н.В. Амьга, «поверхностное, неглубокое самораскрытие чаще сопряжено с выраженным самопредъявлением и может описываться скорее как самопредъявление» [2, с. 38]. Однако подобное самораскрытие может проявляться при обмене мнениями по тому или иному вопросу, при котором совсем не преследуются иные цели. Если же самораскрытие является следствием поиска психологической помощи, то есть вероятности услышать более искренний рассказа о себе. Хотя даже в таких ситуациях индивид подсознательно стремится представить себя таким образом, чтобы его образ имел больше положительных черт, чем отрицательных. А. Лэнгле подчеркивает, что открытость в взаимоотношениях коллег, семьи, собеседников порой регламентируется итическими нормами, определяющими, как далеко человек имеет право зайти в своей открытости и «требовать» ее от других [9]. Поэтому процессы самопредъявления и самораскрытия скорее тесно взаимосвязаны, нежели диаметрально противоположны.

С другой стороны, в процессе самораскрытия осуществляя познание себя как уникальной личности. По мнению Шленкера, самопрезентация в

полисубъектном взаимодействии;

- создавать атмосферу открытости и доверия, указывая на понимание позиции партнера по общению и признания его индивидуальности;
- предупреждать и конструктивно разрешать конфликты, воспринимая и интерпретируя физическое и психологическое состояние людей с помощью вербальных и невербальных средств [11].

В эту группу входят умения, с помощью которых можно убедить окружающих в готовности реализации педагогической рефлексии и профессионального саморазвития [11]. Что является основополагающим требованием для успешного карьерного роста. Так как благодаря правильно подобранному образу Я, который транслируется педагогом-психологом, возможно уверенное вхождение в конкретную социальную среду, расхождение к себе людей, достижения поставленных перед собой целей [5].

Самораскрытие в некоторых исследованиях отождествляют с самовыражением, так как оба процесса предполагают актуализацию проекции своего образа Я на целевую аудиторию. В качестве существенных отличий самораскрытия от самовыражения обычно определяют, во-первых, обязательное наличие собеседника (реального или воображаемого), во-вторых, раскрытие своих потребностей и мотиваций. Самовыражение осуществляется посредством трансляции своего образа через продукты деятельности, манеру общения, созерцания [6]. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, «тот способ, которым человек реализует себя как личность в деятельности, в общении, в решении жизненных задач, и есть самовыражение» [4, с. 99].

Актуальность профессионального самовыражения подразумевает формированием «визуальной культуры» в сознании педагога-психолога. Это объясняется тем, что именно визуальный канал является ведущим в процессе восприятия и оценки социального пространства и его участников, поэтому внешний образ обретает первостепенную значимость в деятельности педагога-психолога. Благодаря грамотно продуманному самовыражению педагога-психолога возникает возможность сформировать положительный имидж, который подчеркивает духовное достоинство и в целом демонстрирует индивидуальную незаурядность. При этом поведение педагога-психолога, результаты его деятельности, безусловно, отражаются не только на его имидже, но и на имидже организации в целом.

Педагог-психолог, обладающий обаянием, обречен на людское внимание и признание, что позволяет ему без значительных психоэмоциональных затрат выполнять свою работу, о чем может свидетельствовать устойчивое положительное настроение, оптимизм в достижении своих целей и уверенность в себе. Тем самым реализуется функция самопрезентации, ориентированная на создание у личности «подъемной силы», за счет которой индивид добивается жизненного успеха и расположения у значимого другого [5]. Кроме того, содержание и эффективность профессиональной самопрезентации педагога-психолога зависит от степени позитивности Я-концепции [13]. Так как именно позитивные факторы позволяют индивиду в процессе трансляции своей самопрезентации чувствовать себя спокойно и уверенно, с достоинством вести себя, проявлять эмоциональную устойчивость и пр., что обычно производит благоприятное впечатление на окружающих. Например, если внешность субъекта не достаточно привлекательна, то необходимо тщательно подбирать вербальные средства коммуникации и

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

личностному успеху;

- рефлексивно-деятельностный, проявляющийся в умении выбора средств и методов решения педагогической задачи в условиях неопределенности, готовности к самостоятельности и ответственности в принятии педагогических решений, умении выявлять внутренние и внешние факторы риска и минимизировать их воздействие, опыте защиты субъектов риска в условиях реальных образовательного процесса.

Выяснено, что когнитивно-содержательный компонент обуславливает включение в содержание профессиональной подготовки учебного материала о природе и сущности риска, его видах и функциях, основах теории общества риска, а также методах профилактики педагогических рисков. Установлено, что эффективность когнитивно-содержательного компонента обеспечивается следующими методами: а) репродуктивными – интерпретировать основные понятия учебного материала; приводить примеры, раскрывающие их сущность; составлять конспекты, аннотации, тематические выписки по научным публикациям, раскрывающим проблемы преодоления рисков; выполнять информационно-реферативные работы, написанные на основе нескольких научных публикаций с целью наиболее полного освещения проблемы; б) продуктивными – работать с каталогами, архивами, информационными обзорами и самостоятельно подбирать литературу по проблемам рискологии; проблемно-реферативные работы, предполагающие сопоставление данных разных научных публикаций, на основе которого дается собственная трактовка поставленной проблемы.

Мотивационно-ценностный компонент предусматривает организацию в процессе профессиональной подготовки специальных событий, участие в которых обеспечивает формирование у будущего учителя устойчивых ценностных ориентаций на личность ребенка и гуманизацию педагогического взаимодействия, действенной направленности на успешность решения педагогических задач, интереса к поиску нестандартных педагогических действий, стремления к инновационной образовательной практике.

Выяснено, что вершиной системы ценностных ориентаций личности может быть «жизненный идеал» – образ желаемого будущего [10, с. 67]. В таком случае ценностные ориентации выступают в качестве регуляторов социального поведения личности. Выявлено, что если будущий учитель осознает необходимость признания личности ребенка и гуманизации педагогического взаимодействия как ценностей, успешного решения педагогических задач, то его педагогическая деятельность ориентирована на профессионально-личностное развитие, поиск нестандартных педагогических действий, содействие инновационной образовательной практике [4]. Мотивационно-ценностный компонент выступает индикатором личностной активности в реализации рискологической компетенции.

Установлено, что эффективность формирования мотивационно-ценностного компонента обеспечивается методами: а) фасилитационными – поощрением и поддержкой; созданием ситуаций успеха; опорой на жизненный опыт; учётом познавательных интересов; б) императивными – возможностью выбора варианта заданий, учебно-познавательными играми (см. рисунок 2).

Сущность рискологической компетенции учителя	Структурообразующие компоненты	Методы формирования
способность к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий	когнитивно-содержательный	репродуктивные
		продуктивные
	мотивационно-ценностный	фасилитационные
		императивные
	рефлексивно-деятельностный	общеинструктивные
		компетентностные

Рисунок 2. Сущность и структура рискологической компетенции учителя

Рефлексивно-деятельностный компонент отражает совокупность умений учителя, как субъекта педагогического взаимодействия, самостоятельно решать педагогические задачи посредством субъективно-нетипичных действий [4, с. 63], определять стратегии профессионально-педагогической деятельности, проводить комплексный анализ направлений инновационного развития образования как общественно значимого блага и достоинства личности, а также опыт успешной инновационной деятельности [5; 9].

Установлено, что эффективность формирования рефлексивно-деятельностного компонента обеспечивается следующими методами: а) общеинструктивными – учебно-познавательные игры; семинары; б) компетентностными – выявление признаков рискованных ситуаций в инновационной деятельности; построение алгоритма действий в профилактике педагогических рисков; выбор средств и методов решения педагогической задачи в условиях неопределенности; выявление внутренних и внешних факторов риска и минимизация их воздействия; инструменты защиты субъектов риска в условиях реалий образовательного процесса [8].

Выводы. Все эти компоненты рискологической компетенции будущего учителя раскрывают способность студента педагогического образования к решению практико-ориентированных задач и определяют потребность создания в вузе образовательной среды, которая стала бы мощным механизмом его профессионального становления [6]. Выяснено, что формирование у будущих учителей рискологической компетенции обеспечивает эффективность их подготовки к инновационной деятельности, выявлению возможных рисков и разработке плана действий по их минимизации [7]. Тем самым формируется предпосылка успешной реализации стратегии инновационного развития педагогического образования.

Литература:

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – С. 381.
2. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. – М.: «Мысль», 1989. – 188 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

мотивации, актуализирующей механизм самопредъявления; осознание личностью своей идентичности; формирование репрезентаций о партнере по общению; подбор значимой (не всегда достоверной) информации о себе и способов воздействия, позволяющих добиться желаемого. В данном процессе акцент делается на осознанном выборе «образа Я», который необходимо транслировать с целью «управления впечатлением» той или иной аудитории. От того, как педагог-психолог сможет повлиять на субъект воздействия (коллегу, начальника, ребенка и т.д.), продемонстрировать свою компетентность зависит его положение на работе.

Самопредъявление в профессиональной деятельности можно рассматривать как социально-психологический феномен, дающий индивиду возможность представить себя как личность компетентную в той или иной деятельности, продемонстрировать свои возможности, достижения, умения и навыки, заявить о своих намерениях. Целью в данном случае может являться карьерный рост, получение материальной или деловой помощи через завоевание симпатии значимого другого. Для этого субъект прибегает к демонстрации своих деловых качеств, позволяющих достичь, по его мнению, наилучшего результата. В этой связи Б. Шленкер отмечает, что самопрезентацию нельзя воспринимать как поверхностную, обманчивую или манипулятивную деятельность, так как она может содержать в себя «...попытку представить аудитории приближающийся к идеалу образ». Как правило, данный образ отражает несколько измененную и улучшенную Я - концепцию, но «он является тем, во что «актер» искренне верит сам» [17, с. 493]. Однако это не означает изложение ложной информации, скорее происходит акцентирование на определенных выигрышных и замалчивание заведомо проигрышных качеств индивида.

В научной литературе образ педагога-психолога наделен достаточно размытыми характеристиками, не порождающими целостного представления эталонного аналога. Однако работа с людьми предполагает наличие совокупности специфических качеств, которые составляют общую профессиональную компетентность педагога-психолога. Среди них, к примеру, Т.П. Авдулова выделяет такие качества, как добросовестность, настойчивость, этичность, коммуникабельность, результативность, умение слушать, контактность, командная ориентация, рассудительность, уверенность в себе, преданность организации и деловая ориентация [1]. А, по мнению Д.В.Ефимовой и В.В. Белолипецкого, к наиболее профессионально значимым качествам педагога-психолога можно отнести следующие: «педагогическую направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую рефлексию и педагогический такт» [8]. Анализируя выше обозначенные педагогические качества, необходимо отметить, что при всем их многообразии недостаточно уделяется внимание процессу формирования профессионального образа педагога-психолога и механизму его трансляции. Построение же своего «профессионального образа» с учетом демонстрации вышеперечисленных качеств служит залогом успеха в целом ряде профессий, в том числе и в психолого-педагогической деятельности. В контексте данного утверждения А.К. Маркова акцентирует свое внимание на готовности продемонстрировать перед значимой аудиторией свой профессиональный уровень с помощью умения:

- формулировать коммуникативные задачи, основанные на

профессиональная идентичность индивида в том образе, который он самопрезентует себя другим людям.

Потребность в трансляции своего образа Я выступает мощным стимулом, активизирующим личностный рост субъекта в различных сферах, в том числе и в профессиональной деятельности. С точки зрения практического применения теоретических знаний в области психологии, последнее утверждение явилось для нас основополагающим при рассмотрении самопрезентации как проявления профессиональной идентичности и образа профессионального будущего педагога-психолога. Это объясняется тем, что именно в рамках данной профессиональной деятельности обращается особое внимание не только на осознаваемые моменты трансляции себя социуму, но и на неосознаваемые потребности, влияющие на поведение и поступки субъектов, осуществляющих самопрезентацию. Поэтому самопрезентацию возможно, с одной стороны, представить в качестве инструмента создания Я-образа педагога-психолога, с другой – как определенную стратегию личностного и профессионального развития. Что предусматривает использование достаточно большой совокупности умений, позволяющих реализовать профессиональную самопрезентацию в контексте психолого-педагогической деятельности и отнести ее к разряду метаумений. К матаумениям А.П. Панфилова относит такие навыки, которые применяются в различных сферах деятельности, а также способны обеспечивать разные уровни профессиональной компетентности [12]. То есть, возможно, предположить, что профессиональная идентичность проявляется в способности к самопрезентации как неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности.

Формулировка цели статьи. Возникает необходимость поиска приемов, позволяющих реализовать профессиональную идентичность педагога-психолога посредством самопрезентации.

Изложение основного материала статьи. В современной научной литературе нет единого подхода к определению содержания понятия «идентичность». В нашем исследовании мы будем придерживаться определения М.Н. Гребенюк, которая по идентичностью понимает «целостный, интегративный и дифференцированный процесс, благодаря которому устанавливается соответствие индивидов с внешним социокультурным пространством, в рамках которого люди отождествляют себя с некими социальными образцами, действующими в обществе» [7]. По этому поводу Р.Д.Лэйнг писал: «Идентичность – это то, посредством чего ты чувствуешь, что ты тот же самый, независимо от места и времени, прошлого или будущего; это то, по средством чего происходит идентификация» [9, с. 80]. Что предполагает наличие ряда особенностей самопрезентации индивида, обусловленных его профессиональной идентичностью.

Феномен самопрезентации в сфере профессиональной деятельности, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть как вариацию самопредъявления, самовыражения и самораскрытия, предполагающую актуализацию разнообразных психологических явлений.

В основе самопредъявления лежит способность человека к «выражению, а также презентации себя другим людям.использованию этих знаний в качестве своего рода направляющих, обеспечивающих контроль за собственным поведением и его управлением» [16, с. 528]. Что подразумевает наличие:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

3. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №4-2 (111). – С. 267-270.

4. Асхадуллина Н. Н. Сущность и структура рискологической компетенции будущих учителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №1(89). – С. 61-70.

5. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе // Общество: философия, история, культура. – 2013. – № 4. – С. 11-16.

6. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №10. Т.2. – С. 170-172.

7. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2004. – 37 с.

8. Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2010. – № 1 (2). – С. 65-69.

9. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достоинства личности // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 91.

10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. / В.А. Ядов. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

11. Beck U. Risk Society, Towards a New Modernity. Trans. from the German by Mark Ritter, and with an Introduction by Scott Lash and Brian Wynne. London: Sage Publications, 1992 – 260 pp.

Педагогика

УДК: 377.4

кандидат педагогических наук Гузаирова Альфия Фаритовна

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук Кравец Ирина Викторовна

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается необходимость совершенствования внутрифирменного обучения; разработаны программа внутрифирменного обучения работников организации и программы тренингов.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, программа внутрифирменного обучения, программы тренингов.

Annotation. The article deals with the need to improve in-house training; a program of in-house training of employees and the organization of training programs.

Keywords: in-house training, house training program, training program.

Введение. Сегодня перед современными организациями встает проблема повышения конкурентоспособности. Однако использование таких инструментов как привлечение инвестиций в бизнес, приглашение лучших и опытных специалистов, разработка эффективных предпринимательских стратегий – недостаточно для получения долговременного положительного бизнес-результата. Успешность организаций также определяется ее отношением к штатному кадровому составу и системы организационных взаимоотношений. В условиях постоянных изменений компании независимо от их размера и формы собственности начинают рассматривать персонал как человеческий ресурс и как пример конкурентного преимущества, что подчеркивает актуальность внутрифирменного обучения работников, призванного повысить профессионализм, компетентность персонала и подготовить его к новым трудовым реалиям.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является разработка программы внутрифирменного обучения работников организации с целью его совершенствования.

Изложение основного материала. Рост значимости внутрифирменного обучения в организационном развитии и готовности к организационным изменениям обусловлено такими факторами, как:

- осуществление успешных преобразований в организации не представляется возможным без системы обучения кадров;
- обучение работников – есть важнейшее средство достижения стратегических целей организации и повышения ценности человеческих ресурсов;
- организация обучения работников подразумевает поддержку и заинтересованное активное участие топ-менеджмента.

В отечественной и зарубежной практике управления человеческими ресурсами используется несколько концепций обучения работников: концепция специализированного обучения, концепция многопрофильного

Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология**

2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление»: ПЕР СЭ; Москва; 2006– 279 с.

3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 568 с.

4. Моница Г.Б. Тренинг Ресурсы стрессоустойчивости. – СПб.: Речь, 2009. – 250 с.

5. Нестерова, О.В. Управление стрессами / О.В. Нестерова. - М.: Маркет ДС, 2012. – 320 с.

6. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Басовой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.

7. Прохоров, А.О. Практикум по психологии состояний / А.О. Прохоров, Г.Ш. Габдреева. – М, 2004. – 480 с.

Психология

УДК: 159.9:370

доктор педагогических наук, доцент Шелехова Людмила Валерьевна

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп);

студент Седикова Ольга Александровна

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрен феномен самопрезентации как проявление профессиональной идентичности и образа профессионального будущего педагога-психолога, реализующийся в сфере профессиональной деятельности посредством вариаций самораскрытия, самовыражения и самораскрытия, предполагающих актуализацию разнообразных психологических явлений. Отмечается возможность применения самопрезентации в качестве инструмента создания Я-образа педагога-психолога и стратегии личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: самопрезентация, профессиональная идентичность, самораскрытие, самовыражение, самораскрытие.

Annotation. The article represents the phenomenon of self-presentation as a manifestation of professional identity and image of the professional future teacher-psychologist, realized in the sphere of professional activity through variations of sampradaya, self-expression and self-discovery, involving the updating of a variety of psychological phenomena. There is a possibility of application of self-presentation as a self-image of the teacher-psychologist and strategies for personal and professional development.

Keywords: self-presentation, professional identity, sampradaya, self-expression, self-revelation.

Введение. Восприятие реального себя и своего профессионального образа влечет за собой соотнесение представления о себе с другими людьми, а также с особенностями социума, в котором живем. Что подразумевает осознание реального и идеального образа Я, влияющего на модель поведения. А это в свою очередь порождает проблему, связанную с тем, как отражается

- анализ и инсценировка различных ситуаций.

При составлении программы использовались игры и упражнения по формированию стрессоустойчивости Г.Б. Мониной, Н.В. Раннала, Е.М. Семеновой, Н.Е. Водопьяновой и других авторов.

Ожидаемые результаты: повышение уровня стрессоустойчивости, формирование навыков саморегуляции, овладение приемами снятия нервно-психического напряжения.

Темы занятий следующие:

- исследование уровня стресса и стрессоустойчивости;
- стресс в нашей жизни;
- плюсы и минусы стресса;
- адаптивные формы поведения;
- профессиональный стресс: профилактика и преодоление;
- педагогическое самосознание;
- эмоциональная культура педагога;
- первая помощь при стрессе;
- способы снятия нервного напряжения.

Ожидаемые результаты: уровень нервно-психического напряжения педагогов будет понижен, снизятся уровень профессионального и организационного стресса за счет повышения стрессоустойчивости. Сотрудники овладеют навыками саморегуляции в стрессовых ситуациях.

Сравнительный анализ результатов позволяет сделать вывод о положительной динамике по снижению уровней стрессов и развитию стрессоустойчивости среди педагогов посредством дополнительной общеразвивающей программы:

- количество сотрудников с умеренным оптимальным для работы нервно-психическим напряжением возросло на 20%; на 15% процентов понизилось количество сотрудников со слабым нервно-психическим напряжением, которое не позволяет оптимально расходовать ресурсы организма; на 5% понизилось количество сотрудников с чрезмерным предболезненным уровнем нервно-психического развития;

- на 5% повысилось число сотрудников с высоким уровнем саморегуляции, на 5% повысилось количество педагогов с умеренным уровнем саморегуляции, на 10% понизилось количество сотрудников со слабым уровнем саморегуляции.

Несмотря на положительную динамику в развитии стрессоустойчивости, работа по снижению уровня стрессов и активизации способов преодоления с подработниками должна продолжаться.

Выводы. Повышение стрессоустойчивости может рассматриваться как важное условие для снижения психологического насилия во взаимодействии в школе, как одном из важнейших институтов социализации ребенка. Развитие стрессоустойчивости позволяет сохранять, развивать и восстанавливать психическое здоровье сотрудников, что способствует повышению уровня профессиональной пригодности, в целом совершенствуя образовательную среду в целях эффективного развития личности субъектов образования.

Литература:

1. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития. – М.: МГПУ, 2006. – 96 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

обучения, концепция личностно-ориентированного обучения, концепция «гибкого работника», концепция самообучающейся организации [2, 3, 4].

Внутрифирменное обучение представляет собой процесс организации подготовки работников в самой организации. Мы разделяем точку зрения О. А. Богачева, утверждающего, что обучение на производстве должно строиться на основе органического соединения принципов экономики, технологии, педагогики и психологии [1].

Многочисленные публикации по проблеме и анализ практики обучения персонала показал, что внутрифирменное обучение работников осуществляется несистематично, отсутствуют четкие проработанные программы обучения, не проводится оценка эффективности обучения.

Для устранения вышеназванных недостатков нами были разработаны предложения по совершенствованию внутрифирменного обучения работников на примере ООО ТД «Купец» в г. Оренбурге, занимающей одну из лидерских позиций на региональном рынке оптовой торговли. Так, мы предлагаем Программу внутрифирменного обучения торговых представителей и Программы тренингов «Модель продаж. Заключение сделок с новыми клиентами» и «Работа с возражениями потенциальных клиентов.

Рассмотрим содержание наших предложений. Программа внутрифирменного обучения торговых представителей ООО «ТД «Купец» состоит из разделов:

- Паспорт Программы обучения торговых представителей (табл. 1);
- Программа обучения торговых представителей (табл. 2);
- Анкета «Оценка обучения» для сотрудников, прошедших обучение.

Таблица 1

Паспорт Программы обучения торговых представителей

Цель	Формирование готовности торговых представителей к эффективному решению профессиональных задач
Задачи:	- формирование навыков активных продаж; - формирование товарного ассортимента; - формирование умений анализа рынка, потребительского спроса; - формирование умений заключать и оформлять сделки с клиентами; - отработка практических навыков сервисного обслуживания клиентов; - развитие навыков по оформлению витрин в торговых точках и мерчендайзинга.
Исполнители программы:	Начальник отдела продаж, менеджер по товарной политике ООО «ТД «Купец» Бизнес-тренер – доцент кафедры менеджмента ФГБОУ ВПО «ОГПУ»
Категории обучаемых	Торговые представители по товарным группам
Ожидаемые результаты реализации программы	Повышение объема продаж ООО «ТД «Купец» на 15% Расширение клиентской базы на 15%
Продолжительность обучения	Общая продолжительность – 18 ч. Учебные занятия 4 дня по 4 ч., 5 день – экзамен
Учебно-методическое обеспечение	Раздаточные учебно-методические материалы: ассортиментная линейка, прайс-листы, договора с поставщиками, с клиентами; методические рекомендации по мерчендайзингу
Материально-техническое обеспечение	Кабинет для учебных занятий, индивидуальные ПК, проектор, экран, канцелярские товары, информационная программа «1С: Предприятие»
Объем и источники финансирования:	ООО «ТД «Купец»

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Чрезмерный уровень НПП имеют 15 %. Такое состояние может стать предболезненным. Снижаются уровень функциональной активности головного мозга, надежность его работы.

Так, на основании методики «Оценки нервно-психического напряжения» можно сделать вывод о том, что основная часть (55%) респондентов испытывает допустимо умеренное состояние нервно-психического напряжения.

Детальная интерпретация результатов диагностики показала, что большая часть педагогического коллектива (65%) оценила физический дискомфорт, нарушения таких физиологических характеристик как координация движений, работа сердечнососудистой системы, температурные ощущения и т.д. как умеренные и низкие. В то время как напряжение в таких характеристиках как чувствительность к внешним раздражителям, помехоустойчивость, чувство уверенности в себе сотрудниками, набравшими средние баллы в целом и имеющими умеренный уровень нервно-психического напряжения, оценивалась высоко: значительное снижение помехоустойчивости, неспособность работать при отвлекающих раздражителях выбрали – 40%, 30% отметили чувство неуверенности в себе, тревожность.

С помощью методики А.О. Прохорова «Диагностика состояния стресса» [7, с. 78] мы исследовали степень самоконтроля и эмоциональную устойчивость педагогов в стрессовых ситуациях.

Высокий уровень регуляции в стрессовых ситуациях продемонстрировали 40% испытуемых. Эти педагоги в коллективе при возникновении стресса держат себя в руках, контролируют свои эмоции.

Умеренным уровнем обладают 55 % опрошенных. Такие люди не всегда нормально ведут себя в стрессовых ситуациях, способны быть сдержанными, но иногда даже незначительные события могут нарушить эмоциональное равновесие.

Слабый уровень регуляции свойственен для 20 % педагогов. Они часто переутомляются, теряют самоконтроль в стрессовой ситуации, не умеют владеть собой.

Все это свидетельствует о необходимости формирования и развития навыков стрессоустойчивости, саморегуляции педагогических работников.

Нами была разработана дополнительная образовательная программа «Развитие стрессоустойчивости педагогов». Программа рассчитана на 10 занятий.

Целью программы явилось повышение уровня стрессоустойчивости сотрудников образовательной организации.

Задачи:

- обучить навыкам саморегуляции эмоционального состояния и нервно-психического напряжения;
- познакомить с мероприятиями профилактики эмоционального, профессионального выгорания;
- совершенствовать эмоциональную культуру педагогов.

Форма работы: групповая.

Методические приемы:

- беседа;
- рисование;
- словесные, подвижные и релаксационные игры;

Рабочая программа обучения торговых представителей

Тема	Содержание	Методы обучения	Продолжительность	Ответственный
Модель компетенций торгового представителя	Место торгового представителя в дистрибьюторской компании. Перспективы карьерного роста. Работа с психологическими установками и психологией кандидатов в торговые представители. Развитие личностных и профессиональных навыков торгового представителя.	лекция	0,5 ч.	Менеджер по персоналу
Анализ ассортимента и политики ТД «Купец»	Изучение структуры организации, иерархии внутри компании, изучение ассортимента товара и ценовой политики. Алгоритмы работы с техническими устройствами и программным обеспечением	Лекция-визуализация	3,5 ч.	Начальник отдела продаж
Модель продаж. Заключение сделок с новыми клиентами	Планирование и подготовка (изучить историю продаж). Представление (напомнить свое имя и компанию). Визуальный осмотр торговой точки и корректировка целей, возможностей. Презентация продукции. Мотивационные программы. Мерчендайзинг. Администрирование. Заключение договоров с потенциальными клиентами. Условия платежа для клиентов. Алгоритмы работы с техническими устройствами и программным обеспечением.	Тренинг	4 ч.	Бизнес-тренер, менеджер по товарной политике
Работа с возражениями потенциальных клиентов	Психологические типы заказчиков. Истинные и ложные возражения. Правила работы с возражениями.	Тренинг	4 ч.	Бизнес-тренер
Работа с дебиторской задолженностью	Принципы и механизм работы контрольно-ревизионного отдела. Методы погашения просроченной дебиторской задолженности. Виды манипуляций заказчиками. Построение системы возврата денег.	Тренинг	4 ч.	Бизнес-тренер, менеджер по товарной политике
Экзамен	Оценка результатов обучения		2 ч.	Бизнес-тренер, менеджер по товарной политике
	Итого		18 ч.	

– связанные с производственной средой (неуверенность в завтрашнем дне, невозможность влиять на свою работу, напряженный рабочий график, недостаточная техническая оснащенность рабочего места, постоянная психоэмоциональная напряженность, высокий уровень ответственности, психологически трудный контингент, необходимость являться объектом наблюдения и оценивания и т.д.).

Мы видим, что в деятельности педагогических кадров достаточное количество факторов, вызывающих стресс.

Преодоление стрессовых ситуаций подразделяется на виды: когнитивное преодоление (позитивное мышление для поиска причин и способов преодоления), эмоциональное преодоление (осознание своих чувств), поведенческое (изменение поведения), социально-психологическое преодоление (коррекция жизненных ценностей). Многие авторы (Б.Г. Ананьев, Глейтман и др.) отмечают, что положительное социальное окружение также может быть одним из важнейших факторов сохранения стрессоустойчивости личности.

Н. Е. Водопьянова к психологическим ресурсам личности относят активные модели поведения, поиск социальной поддержки, способствующие психологической устойчивости в стрессогенной ситуации [3].

Под ресурсами преодоления понимаются адаптационные возможности, адекватные копинг-стратегии и защитные механизмы. В качестве психологического ресурса стрессоустойчивости могут выступать психологические защитные механизмы.

Вслед за В. А. Бодровым и Л. М. Митиной, мы определяем стрессоустойчивость как интегративное свойство личности педагога, значимым элементом которого является эмоциональная устойчивость.

Современные ученые, говоря о процессе преодоления стрессов, исходят из личностных ресурсов человека.

На современном этапе в психолого-педагогической литературе выделяется несколько типов ресурсов. Среди них:

- *познавательные* — применение технологий позитивного мышления при анализе причин стресса и поиске способов его преодоления;
- *эмоциональные* — использование технологий ориентированных на осознание и принятие собственных чувств и эмоций;
- *деятельностные* — ориентация на технологии целеполагания, коррекция планов и задач деятельности или поведения;
- *социально-психологические* — коррекция жизненных ценностей, ролевого поведения, межличностных отношений [2, с. 32].

Нами было проведено исследование стрессоустойчивости педагогов общеобразовательных школ по методикам «Оценка нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин) и «Диагностика состояния стресса» (А.О. Прохоров).

По результатам исследования низкий уровень нервно-психического напряжения имеют 30% педагогов. Слабое НПП свидетельствует о том, что организм не мобилизует свои ресурсы, что приводит к профессиональному выгоранию.

Умеренный уровень НПП – 55 %. Организм мобилизует свои энергоресурсы: увеличивается объем, устойчивость, концентрация внимания, усиливаются процессы возбуждения в нервной системе.

Тренинг - это метод интерактивного обучения, согласно программе будет проходить в течение 3 дней, оптимальное количество группы 6-8 человек. Это позволяет каждому участнику тренинга продемонстрировать выполнение заданий, обменяться опытом с коллегами и получить обратную связь. Основной акцент в тренинге ставится на получение знаний и умений, необходимых в повседневной практической деятельности. На данном занятии моделируются реальные ситуации, что позволяет выделить наиболее эффективные приемы и техники. Предлагаемые краткосрочные тренинги очень эффективны при условии, что после его проведения обучение продолжается и отработан учебный процесс, поддерживающий замкнутый цикл формирования навыков. Программы тренингов «Модель продаж. Заключение сделок с новыми клиентами» и «Работа с возражениями потенциальных клиентов» представлены в таблицах 3 и 4.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Стресс – сложный многоаспектный процесс, включающий в себя как физиологические (нейрорефлекторные, эндокринные), так и психологические (эмоциональные) реакции на раздражители (Р. Лазарус).

Авторы, изучающие стресс, объясняли его как:

- реакцию организма на различные по своему характеру раздражители (Г. Селье, О. Н. Полякова);
- особый вид ситуаций, в которых могут появиться нарушения адаптации (П. Фресс);
- причину ухудшения физического и психического здоровья (Л. А. Китаев-Смык, Ю. И. Александров, А. М. Колман);
- процесс транзакции между человеком и внешней средой (Р. Лазарус, С. Фолкман, К. Купер, Ф. Дэйв, М. О'Драйсколли);
- особое функциональное, психологическое, физиологическое состояние организма (М. Фогел, Р. С. Немов, Н. П. Фетискин, В. В. Суворова, А. Г. Маклаков);
- требования к адаптивным способностям человека (Д. Фонтана, Д. Л. Гибсон, Дж. Гринберг).

В рамках данной работы мы под стрессом понимаем процесс, состоящий из трех элементов: событий, с которыми человек сталкивается (стрессоров), реакций человека на стресс (психологических, физических или поведенческих) и копинг-стратегий, поведение, которое человек использует для преодоления стресса.

Нам близка трактовка стрессоустойчивости, предложенная В.А. Бодровым, это интегративное свойство человека, которое, характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней и внутренней (личной) среды и деятельности.

Стрессоустойчивость – динамическая структура, состоящая из следующих компонентов (О.Д. Привалова, А.А. Напримеров и др.): эмоционального, волевого, интеллектуального, мотивационного, физиологического, коммуникативного и других. Возможна компенсация не выраженности одних компонентов стрессоустойчивости за счет других.

Стрессоустойчивость в деятельности педагога В. А. Бодровым и Л. М. Митиной, определяется как интегративное свойство человека, компонентом которого является эмоциональная устойчивость.

Стрессоустойчивость педагогов связывают с выраженностью таких качеств как социальная адаптация (Н.Е. Водопьянова), коммуникативные навыки (Н.Е.Водопьянова), профессиональное мастерство (А.А. Баранов), структура внутреннего мира (С.В. Суботина).

К ресурсам личности Н. Е. Водопьянова относит знания, умения, навыки, способности, опыт, модели конструктивного поведения, дающие возможность человеку быть более адаптивным и стрессоустойчивым.

Детерминанты, определяющие стресс педагогов, представлены широким спектром:

- физические (температура, давление, шум, освещенность, многолюдность),
- психосоциальные (нарушение ролевой идентификации, внутриличностные и межличностные конфликты, неотлаженность информационных потоков);

Keywords: psychological security of the educational environment, stress, stress, state of mental stress, the level of regulation in stressful situations.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт видит важную задачу школы в развитии личности обучающихся, овладении ими универсальными действиями, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности.

Это можно реализовать только в условиях психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Моделированием и проектированием такой среды, в которой её субъекты чувствуют свою безопасность и способны удовлетворить базовые потребности, занимались И.А. Басева, М.Р. Битянова, Я.Л. Коменский, Н.В. Груздева, Г.А. Мкртычан, В.И. Панов, А.Н. Тубельский и др.

Однако, сегодня встречается немало неблагоприятных обстоятельств в рамках образовательных организаций, недостаточно возможностей для создания комфортной образовательной среды. Об этом говорят работы Е.В. Алексеевой, В.В. Бойко, Л. Братченко, Г. Вершловского, У. Глассера, Е.И. Казаковой, Г.А. Ковалева, М.А. Котик, Н.Ф. Радионовой, Л.В. Симоновой, Л.В. Тарабакиной.

Изложение основного материала статьи. Нами проводилось анкетирование обучающихся, в ходе которого они назвали виды эмоционального насилия, встречающиеся в школе:

- остроты, сарказм (38,4%);
- присвоение прозвищ (48,9%);
- постоянные упреки (36,1%);
- необъективные оценки (29,1%);
- оскорбление и унижение в присутствии других (49,1%);
- отказ от общения (18,7%);
- всевозможные угрозы (33,4%);
- систематическая необоснованная критика (46,9%).

Результаты исследования педагогов показали следующее:

- свое самочувствие как хорошее оценивают только 19% педагогов,
- как удовлетворительное – 46%,
- как плохое – 35%.

Педагоги со стажем работы от 10 до 15 лет имеют наиболее высокие показатели эмоционального выгорания. У 12,5% опрошенных синдромом эмоционального выгорания находится в стадии формирования и сформировался у 87,5%.

Таким образом, существует противоречие между потребностью субъектов образовательных отношений в организации психологической безопасности и недостаточными условиями для снижения уровня неблагополучия при их взаимодействии.

Одним из условий минимизации такого состояния на наш взгляд является повышение стрессоустойчивости работников образования.

Анализ психолого-педагогической литературы в рамках изучения феноменов стресса и стрессоустойчивости позволил прийти к следующим выводам.

Программа тренинга «Модель продаж. Заключение сделок с новыми клиентами»

Содержание	Ожидаемый результат	Продолжительность
Введение. Постановка цели и задач тренинга	Мобилизация обучаемых	0,5 ч.
<i>Подготовка к визиту.</i> Что нужно знать о торговых точках. Лучшие способы присоединить торговую точку. Как оценить возможности торговой точки. Как нужно готовиться к визиту. Как получить информацию о клиенте.	Торговые представители научатся планировать свои переговоры с клиентом. Они смогут получить психологические бонусы от клиента при первом знакомстве и в последующих контактах, смогут поддерживать достойный имидж своей фирмы.	0,5 ч.
<i>Оценка состояния торговой точки.</i> Что нужно узнать, прежде чем подойти к лицу, принимающему решение. Оценка ассортимента, остатков продукции, свободных мест на полке, цен конкурента. Мерчендайзинг: основные представления о принципах мерчендайзинга, определение критерии мерчендайзинга. Корректировка целей. Проверка запасов и формирование грамотного заказа, изменить позицию пассивного «сборщика»	Участники тренинга смогут создать себе преимущество при разговоре с клиентом, опираясь на полученную информацию. Предотвратить возможные возражения.	1,25 ч.
<i>Начало визита.</i> Установление контакта с работниками магазина. Что нужно знать о том, как расположить к себе. Кто и что влияет на доверие. Что еще, кроме улыбки. Что сказать в самом начале встречи. Обязательные фразы подстройки.	Торговые представители освоят самые эффективные приемы установления доверия по отношению к себе, фирме, товару. Отработают фразы пристройки клиенту эффективных в начале встречи.	0,5 ч.
<i>Представление.</i> Выявление потребностей клиента. Правильная постановка вопросов для определения потребностей. «Хвостатые» вопросы. Эмоциональная поддержка при ответах. Активное слушание. Похвала и комплимент	Торговые представители научатся получать информацию для своей продажи, и создавать у клиента потребность в предлагаемом товаре	0,5 ч.
<i>Заказ.</i> Как увеличить заказ. В какое время говорить о новых позициях в прайсе.	Эффективность переговоров повышается за счет расширения ассортиментных позиций	0,5 ч.
<i>Завершение визита.</i> Закрепление договоренностей. Как поставить цели для следующего визита.	Торговые представители будут знать и уметь, как правильно подвести итоги встречи, подстраховать себя от неожиданностей	0,5 ч.
Завершение. Подведение итогов занятия	Рефлексия	0,25 ч.

Таблица 4

Программа тренинга «Работа с возражениями потенциальных клиентов»

Содержание	Ожидаемый результат	Продолжительность
Введение. Постановка цели и задач тренинга	Мобилизация обучаемых	0,5 ч.
<i>Презентация. Преодоление возражений.</i> На что делать акцент в презентации товара. Как сделать предложение, опираясь на выявленные потребности. Аргументация выгоды клиента. ABC-аргументация.	Участники тренинга научатся правильно делать презентацию по схеме: свойства - преимущества - выгода. Участники могут отработать наиболее распространенные возражения и знают алгоритм преодоления любых сомнений клиента.	0,5 ч.
<i>Отработка умения формулировать суть предложения человеку, крайне занятому и перегруженному аналогичными предложениями</i> («у нас уже есть поставщики, и нас все устраивает»). Отстройка от традиционных заклиний типа: «Мы являемся крупнейшими... (сильнейшими, мудрейшими, единственными официальными представителями кого-то тоже великого и непостижимого) и хотим Вам предложить...».		0,5 ч.
<i>Отработка умения находить и кратко формулировать отличия своего предложения от конкурентных</i> (НЕ сводящиеся только к ценовым условиям и ассортименту). То есть вместо рассказа о своей Компании и продукции «в целом», краткий ответ на вопрос: «Чем данное предложение ОТЛИЧАЕТСЯ от других аналогичных?»		0,5 ч.
<i>Обоснование цены в ситуациях, когда:</i> - Клиент не ориентируется в ценах по данным позициям, не понимает «за что - такая цена», - Клиент сравнивает наши цены с ценами других производителей: «почему так дорого?» (или, напротив, «почему так дешево?»), - Клиент хочет неоправданную скидку, ссылаясь на других поставщиков, у которых неправдоподобно низкие цены, - Клиенту такой заказ пока «не по деньгам», - Клиент не видит смысла в покупке некоторых (дорогих для него) ассортиментных позиций.		0,5 ч.
<i>Ответы на «сложные» (неудобные, неприятные, провокационные и т.д.) вопросы Клиентов с использованием «Техники ответов на возражения».</i>		0,5 ч.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

выбор оптимальной терапии // Журнал для практикующих врачей «Фарматека» №7, 2012, [http://www.pharmateca.ru/ru/archive/article/8436]

13. Наследственный и многофакторные нарушения соединительной ткани у детей. Алгоритмы диагностики, тактика ведения. Проект Российских рекомендаций. Разработан комитетом экспертов педиатрической группы «Дисплазия соединительной ткани» при российском научном обществе терапевтов. Педиатрия // Журнал им. Г.Н. Сперанского, том 93, №5, 2014, [http://www.pediatrjournal.ru]

14. Tongerloo, A.V., Paepe, A.D. Psychosocial adaptation in adolescents and young adults with Marfan syndrome: an exploratory study // G Med Genet 1998; 35: 405-409

15. Clayton, H. A. Visuomotor adaptation and proprioceptive recalibration during reaching movements in Ehlers-danlos syndrome patients and healthy controls // ProQuest Dissertations & Theses Global, 2003.[http://search.proquest.com/docview/151030289?accountid=35419]

16. Palma, Di, F., Cronin, A. H. Ehlers-danlos syndrome: Correlation with headache disorders in a young woman.// The Journal of Headache and Pain, 6(6), 2015, 474-5. [http://dx.doi.org/10.1007/s10194-005-0256-0]

17. Malfait, F., Richard, J., Wenstrup, Anne De Paepe Clinical and genetic aspects of Ehlers-Danlos syndrome, classic type// Genet Med 2010;12(10):597– 605.

18. Manly, VadMichael, Kines, Pete Construction workers' perception and use of assistive devices in regards to musculoskeletal deterioration: a qualitative study, Safety science monitor, article 2, voi 15, p. 1-11

Психология

УДК:159.9

кандидат педагогических наук, доцент Тимерьянова Лилия Николаевна
Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа)

**РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Аннотация. В современных условиях наблюдается интенсивность и напряженность жизни и профессиональной сферы людей. Профессия педагога не явилась исключением. В статье представлены детерминанты, определяющие стресс педагогов. Современные ученые главную роль в процессе преодоления стрессов отводят личностным ресурсам. Проведенное исследование позволило сделать вывод о необходимости формирования и развития навыков стрессоустойчивости, саморегуляции педагогических работников.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, стресс, стрессоустойчивость, состояние нервно-психического напряжения, уровень регуляции в стрессовых ситуациях.

Annotation. In modern conditions observed intensity and tension of life and professional sphere of people. The teaching profession is no exception. The article presents the determinants of stress teachers. Modern scholars have a major role in the process of coping assign personal resources. The study led to the conclusion about the need to formation and development of skills of stress, self-teaching staff.

детей, заключающийся в разработке понятийного аппарата и методов диагностики, служащих для практической сферы в дифференциальной психологии является наиболее эффективным в поставленной проблеме. Установлено, что психологические особенности детей с соединительнотканной патологией и нарушениями опорно-двигательного аппарата (синдром Элерса-Данло, синдром Марфана, несовершенный остеогенез) имеют специфические различия в когнитивной и эмоционально-личностной сфере. На основе проведенного исследования и полученных результатов возможно создание коррекционно-развивающей программы, разработанной для детей с синдромом Элерса-Данло, способствующей развитию познавательной деятельности у данной группы детей. Проведённое исследование показало необходимость специальной психологической работы по изучению и преодолению трудностей когнитивного и эмоционального развития у данной категории детей.

Литература:

1. Симеончик, Э.Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90». - М.: О-во «Знание» РСФСР, 1991. - 48 с.
2. Балашова, Е.Ю., Ковязина, М.С. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы, Генезис, Москва, 2014-52 с.
3. Тимофеев, В.И. Цветовой тест Люшера диагностика нервно-психического состояния: Методическое руководство / В.И. Тимофеев, Ю.И. Филимонов. - СПб: ИМАТОН, 2007. - 40 с.
4. Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. - М.: АНО «ПЭБ», 2007. - 56 с. [<http://psychlib.ru/mgppu/PDL-2007/PDL-001.HTM>]
5. Шкуратова, И.П., Ермак, В.В. Страхи подростков и их обусловленность тревожностью, нейротизмом и агрессивностью. / в сб: «Прикладная психология: Достижения и перспективы», Ростов-на Дону, Фолиант, 2004, с.283-299
6. Спилбергер, Ч.Д., Ханин, Ю.Л. Исследование тревожности / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. - СПб., 2002. - с. 124-126
7. Шматко, Н.Д. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие. - М.: Аквариум, 2001. - с. 97-121
8. Косымова, А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушением интеллекта // Дефектология №5, 2006. - с. 23-29
9. Лебединский, В.В. Психологические закономерности нормального и аномального развития / В.В. Лебединский. - 2002 // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия: в 2 томах / Ред. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. - М.: ЧеРо, 2002. - Том 1 - с. 182-191
10. Аббакумова, Л.Н. Клинические формы дисплазии соединительной ткани у детей: Учебно-методическое пособие для участковых педиатров, студентов медицинских институтов, врачей интернов, клинических ординаторов, ревматологов. - СПб, 2006. - 36 с.
11. Бембева, Р.Ц., Серков, С.В., Нанкина, И.А., Волкова, Э.Ю., Шахбазова, Е.С., Пронин, И.Н. Мегалэнцефалическая лейкоэнцефалопатия с субкортикальными кистами (болезнь vander Кнаар) // Журнал неврологии и психиатрии №11, 2008, с. 4-9
12. Дума, С.Н., Лисиченко, О.В., Лукьянова, Г.В., Психовегетативные, астенические и когнитивные нарушения при дисплазии соединительной ткани:

Поведение в ситуации, когда возражения Клиента обоснованы. Подготовка ответов на возражения: - «У нас уже есть поставщики. Нас все устраивает» - «Не уверены, что Ваш товар будет пользоваться спросом...» - «Сами понимаете, люди привыкли брать более дешевую продукцию» - «У поставщика «XXX» большие бонусы. Мы не хотим их потерять» - «Сделайте нам такой же прайс, как у «YYY» - «Наш ассортимент уже устоялся, хорошо продается. Зачем нам еще заказывать?» - «У нас нет места. А других поставщиков теснить не хотим» - «Нам нужна отсрочка платежа – чем больше, тем лучше» - «Невкусная, нам не понравилась...» - «Мы уже как-то работали с вами: вы привозили не вовремя; не то, что нужно»...		0,75ч.
Завершение. Подведение итогов занятия.	Рефлексия	0,25 ч.

По завершении обучения проводится экзамен в форме тестирования и анализа конкретных ситуаций. Всего в тесте 30 вопросов: 10 вопросов по технологии продаж, 10 вопросов о преимуществах и недостатках того или иного товара, 10 вопросов о производителях и объемах выпускаемой продукции. Выполнение практического задания проходит в форме продажи слушателем менеджеру определенного товара, который выбирает менеджер. После прохождения обучения, начальник отдела продаж заполняет анкету и высылает менеджеру по обучению для анализа (табл. 5).

Таблица 5

Анкета для начальника отдела продаж по оценке обучения торгового представителя

Обучение торговых представителей.	Начало обучения:	
Фамилия менеджера:	Окончание обучения:	
Фамилия обучаемого:	Должность:	
Ответьте на несколько вопросов:		
1. Сотрудник знает товар (преимущества и недостатки)	Да/Нет	Оцените знание в %
2. Обученный сотрудник знает производителей продукции	Да/Нет	Оцените знание в %
3. Обученный сотрудник работает с клиентами согласно модели и технологии продаж	Да/Нет	Оцените знание в %
4. Обученный сотрудник «влился» в коллектив	Да/Нет	Оцените знание в %

Для получения обратной связи от слушателей предлагаем сотрудникам,

прошедшим обучение заполнить следующую анкету.

Анкета «Оценка обучения»

Участник обучения (Ф.И.О.) _____

Подразделение, должность _____

Тема обучения _____

Дата обучения _____

Место проведения _____

1. Оцените результативность обучения (по 10-бальной шкале: 1 – неудовлетворительная оценка, 10 – отличная оценка).

Критерии оценки	Оценка	Замечания
1. Соответствие содержания курса ожиданиям		
2. Актуальность полученных знаний		
3. Соответствие содержания курса программе		
4. Новизна полученной информации		
5. Понятность изложенного материала		
6. Практическая ценность материала, применимость для работы		
7. Смогли бы вы внести предложения по повышению результативности вашей деятельности, работы отдела после посещения данного обучения?		
8. Насколько обучение способствовало развитию навыков? Каких именно?		
9. Насколько обучение способствовало совершенствованию личных качеств?		
10. Удовлетворенность полученными материалами (документацией)		
Общее количество баллов		
Результативность обучения (%) = общее кол-во баллов/100 x 100%		

2. Ваши предложения по улучшению деятельности (отдела, подразделения) с учетом полученных при обучении знаний:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Как видно из полученных результатов, высокие и средние показатели ситуативной и личностной тревожности наблюдаются во всех нозологических группах.

По результатам статистического анализа с помощью критерия Манна-Уитни при сравнении группы детей с синдромом Марфана и с синдромом Элерса-Данло наблюдаются значимые различия по показателю ситуативной тревожности ($u=2,39, p=0,01$).

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что у всех испытуемых группы №1 имелись нарушения кинестетического, пространственного и динамического праксиса и слухоречевого запоминания.

Нарушения в группе №2 так же представлены в работе мнестической функции, кинестетического, пространственного и динамического праксиса. Достоверно значимые различия наблюдаются по показателям графического праксиса у детей с соединительнотканной патологией в возрасте 6-7 лет ($U=12,5, p=0,002$).

Дети с синдромом Элерса-Данло по качественной квалификации показателей по методике Шульте демонстрируют недостаточную концентрацию внимания, дети с синдромом Марфана и несовершенным остеогенезом демонстрируют достаточную концентрацию внимания. Наблюдаются достоверно значимые различия как при сравнении детей с учетом возраста (6-7 лет) ($f=4,93, p=0,0007, f=7,94, p=0,009$), так и при сравнении без учета возрастных показателей ($f=4,96, p=0,03, f=4,97, p=0,03, u=4, p=0,03, u=35, p=0,001, u=30,5, p=0,004$).

По методике Цветового теста Люшера, в адаптации (в адаптации В.И. Тимофеева, Ю.И. Филимонова) наблюдается тенденции среди нозологических подгрупп: дети с синдромом Элерса-Данло и несовершенным остеогенезом попадают в категорию с установками на активное действие, а дети с синдромом Марфана попадают в категорию детей с пассивными установками. Значимые различия наблюдаются на уровне тенденции при сравнении группы детей с синдромом Марфана и с несовершенным остеогенезом ($f=3,24, p=0,007$).

По методике А.М. Прихожан: наивысшие показатели самооценки - у детей с синдромом Марфана, средние - у детей с синдромом Элерса-Данло и самые низкие - у детей с несовершенным остеогенезом. Наблюдаются значимые различия по уровню притязаний в группе детей с синдромом Элерса-Данло и несовершенным остеогенезом ($f=66,44, p=0,01$).

По общей шкале страхов и фобий по методике И.П. Шкуратовой высокий уровень наблюдаются у детей с синдромом Марфана, средний - у детей с синдромом Элерса-Данло и низкие - у детей с несовершенным остеогенезом. Достоверно значимых различий выявлено не было.

По методике Ч.Д. Спилбергера и Л.Ю. Ханина: высокие показатели ситуативной и личностной тревожности - у детей с несовершенным остеогенезом, средние показатели - у детей с синдромом Элерса-Данло и низкие - у детей с синдромом Марфана. Достоверно значимые различия наблюдались при сравнении группы детей с синдромом Марфана и с синдромом Элерса-Данло по показателю ситуативной тревожности ($u=2,39, p=0,01$).

Выводы. Клинико-психолого-педагогический подход, применяемый к исследованию особенностей когнитивной и эмоционально-личностной сферы

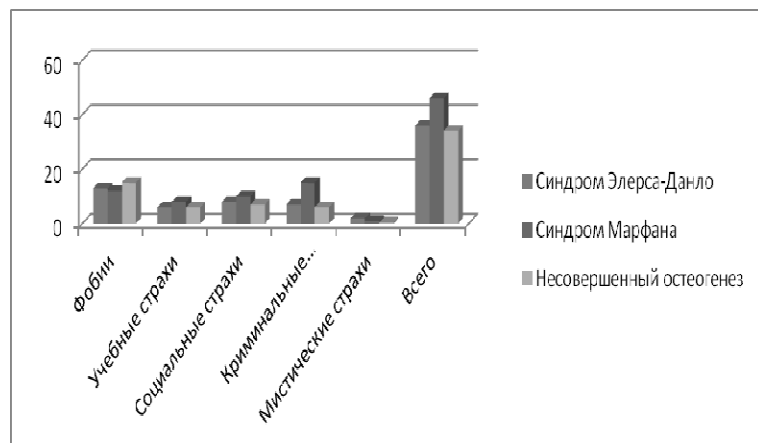


График № 3. Выраженность средних показателей по опроснику И.П.Шкуратовой по нозологическим подгруппам у детей 11-17 лет

Анализ данных, полученных при исследовании выборки, по методике Ч.Д. Спилбергера, в адаптации Ю.Л. Ханина, в нозологических подгруппах у детей 11-17 лет. Высокие показатели ситуативной и личностной тревожности - у детей с несовершенным остеогенезом, средние показатели - у детей с синдромом Элерса-Данло и низкие - у детей с синдромом Марфана.

При сравнении средних показателей в нозологических подгруппах с нормативными средними показателями (таблица №3), стало ясно, что умеренный и высокий уровни наблюдаются у детей синдромом Элерса-Данло и с несовершенным остеогенезом, низкий - у детей с синдромом Марфана по показателю ситуативной тревожности.

Таблица № 3

Уровень ситуативной и личностной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера, в адаптации Ю.Л. Ханина, по нозологическим группам, в сравнении с нормативными показателями, у детей 11-17 лет

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Синдром Элерса-Данло	Умеренная	умеренная
Синдром Марфана	Низкая	умеренная
Несовершенный остеогенез	Умеренная	высокая

3. Оценка качества преподавания:

Критерии	Оценка (от 1 до 10)	комментарии
Доступность изложения материала		
Использование различных методов (практические упражнения, слайды, кейсы, групповая работа)		
Коммуникабельность преподавателя, умение наладить контакт с аудиторией		
Уровень владения материалом		

4. Ваши пожелания по совершенствованию обучения

Дата _____ подпись _____

Основной смысл оценки эффективности учебных программ мы видим в определении степени достижения целей обучения. В ходе оценки целесообразно выявить степень воздействия программы развития персонала на изменение рабочих показателей, причины ее недостаточной отдачи и корректирующие меры по повышению эффективности программы в будущем.

Выводы. Таким образом, разработанная нами Программа внутрифирменного обучения работников позволит создать условия для их профессионального совершенствования, устранить профессиональные затруднения работников, а командный характер обучения и активные методы обучения (тренинг, деловая игра) снизят степень внутренней конкуренции между работниками, что будет способствовать улучшению социального микроклимата и имиджа организации.

Литература:

1. Богачев О.А. Внутрифирменное профессиональное обучение работников: организационно-педагогические, экономико-правовые и теоретические аспекты / О.А. Богачев // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2010. – № 3. – С. 81-85.

2. Ильясов Д.Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) / Д.Ф. Ильясов [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samoobuchayushchayasya-organizatsiya-kak-fenomen-i-strategiya-na-primere-obsheobrazovatel'nogo-uchrezhdeniya#ixzz3YyE5UbmX>

3. Моргунов Е.В. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение: учеб. пособие / Е.В. Моргунов. – М.: «Бизнес-школа «Интел-синтез», 2010. – 247 с.

4. Управление персоналом: учеб. пособие / А.Р. Алавердов, Е.О. Куроедова, О.В. Нестеров. – М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2013. – 192 с.

УДК [355.232.6:355.58]:378.147

доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой металлургии, сварочного производства и методики профессионального обучения Гузанов Борис Николаевич
 Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург);
 кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации надзорной деятельности Пустовалова Екатерина Игоревна
 Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург);
 старший преподаватель кафедры расследования пожаров Выгузова Евгения Вячеславна
 Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург)

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены взаимосвязи и зависимости между различными подходами при организации учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России. На основе проведенного анализа установлено, что наиболее целесообразно использовать личностно-деятельностный подход, способствующий наиболее качественному формированию профессионально значимых качеств у будущих специалистов пожарной безопасности.

Ключевые слова: профессиональное становление, социализация, личность, деятельность, подход, учебный процесс, качества обучения.

Annotation. The article discusses the relationship and dependencies between different approaches in organizing learning activities in the course of vocational training of cadets of high schools of the Russian Emergencies Ministry. Based on the analysis it found that the most appropriate to use student-activity approach, promoting the most qualitative formation of professionally significant qualities of future fire safety professionals.

Keywords: professional development, socialization, personality, activity, approach, educational process, the quality of education.

Введение. Социально-экономическая перестройка общества коренным образом видоизменила характер взаимоотношений субъектов, действующих на рынке труда. Для работодателя сегодня критерием профессионализма работника является уже не уровень усвоенных им в соответствии с образовательной программой знаний, а способность выпускника вуза без длительной адаптации, непосредственно и сразу включиться в профессиональную деятельность. Таким специалистам оказываются предпочтения в любой сфере профессиональной деятельности и обеспечиваются возможности преимущественного карьерного роста.

Особое значение подобный подход приобретает для ряда профессий, где оценочным показателем профессиональной пригодности является готовность выпускника к творческой и эффективной работе при наличии постоянно

Уровень самооценки и уровень притязаний в сравнении с нормативными показателями по методике А.М. Прихожан, по нозологическим группам, по возрастам

Синдром	6-8 лет		9-10 лет		11-13 лет		14-17 лет	
	Само-оценка	Уро-вень притя-заний	Само-оценка	Уро-вень притя-заний	Само-оценка	Уро-вень притя-заний	Само-оценка	Уро-вень притя-заний
Син-дром Элерса-Данло	сред-ний	высо-кий	сред-ний	высо-кий	сред-ний	высо-кий	сред-ний	высо-кий
Син-дром Марфа-на	сред-ний	высо-кий	-	-	-	-	высо-кий	высо-кий
Несовер-шенный остео-генез	высо-кий	высо-кий	сред-ний	низкий	сред-ний	очень высо-кий	сред-ний	очень высо-кий

Анализ данных, полученных при исследовании выборки, по методике И.П. Шкуратовой, по нозологическим группам у детей в возрасте 11-17 лет представлен в графике № 3. Из графика видно, что высшие показатели по общей шкале по методике наблюдаются у детей с синдромом Марфана, средние - у детей с синдромом Элерса-Данло и низкие - у детей с несовершенным остеогенезом.

Достоверно значимых различий по исследуемому признаку у детей всех нозологических групп по методике статистически выявлено не было.

представлен выше, достоверность данных проверяется статистически с помощью дисперсионного анализа.

В результате сравнения группы детей с синдромом Марфана и детей с несовершенным остеогенезом с помощью дисперсионного анализа наблюдаются различия на уровне тенденций к значимым различиям по показателю вегетативного коэффициента ($f=3,24$, $p=0,07$).

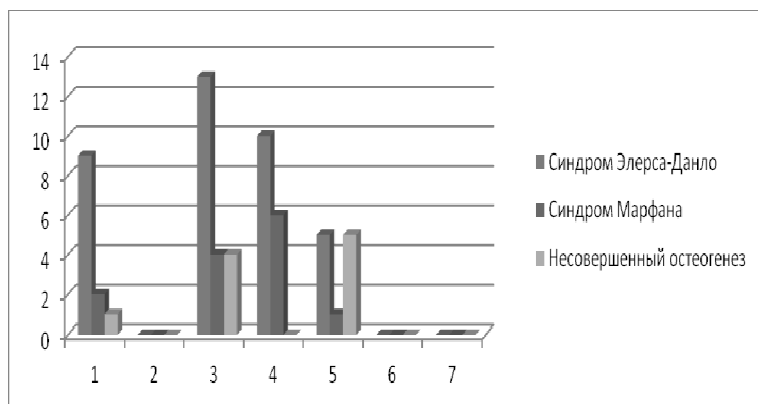


График № 2. Выраженность групповой тенденции в нозологических подгруппах по показателю вегетативного коэффициента (Цветовой тест Люшера)

Анализ данных, полученных при исследовании выборки данных, по методике Дембо-Рубинштейн, в адаптации А.М. Прихожан, оценивающей самооценку и уровень притязаний детей с наследственными синдромами соединительной ткани. По результатам анализа средних показателей выраженности каждой нозологической группы ясно, что наивысшие показатели самооценки - у детей с синдромом Марфана, средние - у детей с синдромом Элерса-Данло и самые низкие - у детей с несовершенным остеогенезом.

В результате сравнения средних показателей выраженности самооценки и уровня притязаний по каждой нозологической группе с нормативными возрастными показателями (таблица №2) стало ясно, что средний и высокий уровень самооценки и уровень притязаний наблюдается у детей с синдромом Элерса-Данло и синдромом Марфана, только у детей в возрасте 9-10 лет с несовершенным остеогенезом наблюдается низкий уровень притязаний.

По результатам дисперсионного анализа при сравнении группы детей с синдромом Элерса-Данло и несовершенным остеогенезом наблюдаются значимые различия по показателям уровня притязаний ($f=66,44$, $p=0,01$).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

действующего риска возникновения разнообразных по проявлению и угрозе производственных ситуаций, часто носящих стихийный, непредсказуемый характер. Для таких условий весьма важным можно считать не только способность работника самостоятельно принимать нестандартные, адекватные внешним воздействиям решения, но и нести ответственность за последствия подобных решений. Другими словами, при подготовке специалиста профессии риска необходимо не только дать ему возможность сформировать необходимый совокупный производственный опыт, но и воспитать в нем социальную ответственность за свою будущую деятельность. Все это возможно только в том случае, когда в образовательном учреждении профессионализация личности происходит в тесной взаимосвязи с социализацией, причем, этот процесс должен носить не единичный, массовый характер. В полной мере решение подобной комплексной проблемы применительно к профессиональной подготовке курсантов вузов МЧС России может быть обеспечено в процессе реализации лично-деятельностного подхода при изучении дисциплин специалитета.

Формулировка цели статьи. Обосновать необходимость применения лично-деятельностного подхода в процессе подготовки специалистов в области пожарной безопасности.

Изложение основного материала. Профессиональная успешность будущего специалиста во многом зависит не только от его способностей, мотиваций и ценностей, но и от активной жизненной позиции, осознания социальной значимости выбранной профессии. Формирование профессиональной социализации осуществляется во время обучения в вузе, когда происходит осмысление собственной предназначенности, освоение моделей поведения через будущую профессиональную деятельность, функции делового общения и коммуникации. Следует отметить, что без должного управления процесс профессиональной социализации чаще всего приобретает стихийный характер, в связи с чем выпускники заканчивают вуз либо с несформированными профессиональными устремлениями, либо со стратегиями, не ориентированными на дальнейшую профессиональную социализацию [1].

В результате специалист, у которого не были развиты на должном уровне профессионально значимые качества, не сможет ответственно и эффективно выполнять свои должностные обязанности и скорее всего, в дальнейшем сменит профессию. Особым содержанием наполняется процесс социального становления человека в контексте подготовки к такому роду практической деятельности, каким является профессия офицера МЧС России. Она предъявляет высокие требования к личности сотрудников государственной противопожарной службы, их способностям быстро и грамотно решать поставленные задачи, противодействовать длительным стрессовым воздействиям, по своим мотивационным установкам готовым на длительную работу в избранном виде профессиональной деятельности [11].

Педагогический процесс в вузах ГПС МЧС России имеет свои специфические особенности, которые существенно влияют на характер профессионального становления курсанта. Это, прежде всего, жесткое подчинение учебного процесса требованию квалификационной характеристики выпускника пожарного института со строгой регламентацией учебной и самостоятельной деятельности, а также всей их жизнедеятельности в учебном

заведении специализированного типа. Отличительной особенностью подобной организации учебного процесса можно считать совмещение курсантами двух видов деятельности, которые тесно взаимосвязаны между собой и строятся на основе уставных взаимоотношений в системе «преподаватель-курсант» по принципу «начальник – подчиненный». Другими словами, курсанты вузов МЧС параллельно с получением высшего инженерного образования проходит службу в составе учебной пожарной части с выполнением задач по предупреждению и тушению пожаров, ликвидации чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера [2]. Следует отметить, что на разных этапах обучения выполнение служебных обязанностей для них сопряжено с разным уровнем участия и проявляется в сложности решаемых профессиональных задач.

Все это, с одной стороны, дисциплинирует курсанта, способствует воспитанию у него ответственности за процесс обучения, принуждает его, с позиций уставных требований, качественно заниматься профессиональной подготовкой. С другой стороны, как свидетельствует педагогическая практика, наличие регламентированных правил поведения, сковывает определенным образом инициативу курсанта, не способствует проявлению собственной индивидуальности, всесторонней мобилизации потенциальных возможностей в приобретении прочных систематизированных знаний. В результате в процессе проектирования и организации процесса подготовки специалистов для государственной противопожарной службы весьма часто возникают следующие основные противоречия:

- между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным характером его усвоения каждым курсантом;
- между потенциальными возможностями курсантов по овладению в стенах вуза избранной профессией и низкой эффективностью достижения требуемого квалификационного уровня в результате отсутствия необходимых для этого умений и навыков учебной деятельности;
- между усвоенным учебным материалом и неумением курсантов его применять в процессе формирования требуемых профессиональных компетенций к правоприменительной деятельности.

Наличие подобных противоречий ориентирует вузы МЧС РФ на внедрение в учебный процесс инновационных методов и приемов обучения, создание таких педагогических условий, при реализации которых каждый курсант с учетом собственных индивидуальных особенностей и способностей смог бы успешно подготовить себя к будущей профессиональной деятельности.

Одной из важнейших форм образования и воспитания выступает личностный подход как тенденция и ресурс развития в совершенствовании процесса обучения, осуществляемый в ходе педагогического взаимодействия в системе «субъект-субъект» [4]. Причем именно в учебных заведениях специализированного типа эта тенденция особо нуждается в дополнительных средствах для ее реализации, так как рамки и нормы учебного процесса в них рассчитаны на типичный уровень развития курсантов, в то время как обучение должно носить персонализированный характер. При этом необходимо понимать, что личностный подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного появления и соответственно развития профессионально значимых личностных качеств

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

остеогенезом демонстрируют достаточную концентрацию внимания (средний уровень общего времени поиска, 62с. и 59 с.)

Результаты статистического анализа (ANOVA, f-критерий Фишера и u-Манна-Уитни) показал, что достоверные значимые различия по исследуемому показателю в таблицах Шульте наблюдаются при сравнении детей с синдромом Элерса-Данло и с синдромом Марфана в возрасте 6-7 лет ($f=4,93$ $p=0,0007$); детей с синдромом Элерса-Данло и детей с несовершенным остеогенезом в возрасте 6-7 лет ($f=7,94$, $p=0,009$); детей всех возрастных групп с синдромом Элерса-Данло и синдромом Марфана ($f=4,95$, $p=0,03$), детей с синдромом Элерса-Данло и детей с несовершенным остеогенезом ($f=4,97$, $p=0,03$), детей с синдромом Элерса-Данло и детей с синдромом Марфана ($u=4$, $p=0,03$), детей с синдромом Элерса-Данло и детей с синдромом Марфана ($u=35$, $p=0,001$), для детей с синдромом Элерса-Данло и детей с несовершенным остеогенезом ($u=30,5$, $p=0,004$).

В уровне не значимых различий находится: сравнение групп детей с синдромом Марфана и с несовершенным остеогенезом ($p=0,5$); сравнение групп детей с синдромом Марфана и несовершенным остеогенезом ($f=0,03$, $p=0,85$). (табл. 1)

Таблица №1

Уровень показателей поиска по таблице Шульте у нозологических подгрупп, по возрастам

	6-8лет	9-10лет	11-13лет	14-17лет
Синдром Элерса-Данло	низкий	низкий	низкий	Средний
Синдром Марфана	средний	-	-	Низкий
Несовершенный остеогенез	высокий	низкий	средний	Высокий

Оценка эмоционально-личностной сферы детей с наследственными заболеваниями (соединительнотканная патология, нарушения опорно-двигательного аппарата). Анализ полученных при исследовании данных (графики №2) по методике Цветовой тест Люшера (в адаптации В.И. Тимофеева, Ю.И. Филимонов) по средним групповым показателям вегетативного коэффициента, отражающим доминирование предпочитаемых цветов показывает, что дети с синдромом Элерса-Данло ($BK=0,2$) и несовершенным остеогенезом ($BK=1,17$) попадают в категорию с установками на активное действие, а дети с синдромом Марфана (BK меньше 1) попадают в категорию детей с пассивными установками.

Таким образом, по методике Цветового теста Люшера, в адаптации (в адаптации В.И. Тимофеева, Ю.И. Филимонов) наблюдается тенденции среди нозологических подгрупп: дети с синдромом Элерса-Данло и несовершенным остеогенезом попадают в категорию с установками на активное действие, а дети с синдромом Марфана попадают в категорию детей с пассивными установками. Более подробный анализ по исследуемым признакам и достоверностью в сравнении с нормативными групповыми предпочтениями,

количественная и качественная оценка отдельных сфер психической деятельности.

Оценка когнитивной сферы детей с наследственными заболеваниями (соединительнотканная патология, нарушения опорно-двигательного аппарата).

Характер нарушений исследуемых функций в обеих группах был одинаков.

Лишь в некоторых случаях была обнаружена достоверная значимость различий между этими двумя группами. Тем не менее, наблюдается тенденция улучшения функционирования исследуемых нами высших психических функций с возрастом у пациентов с соединительнотканными наследственными патологиями.

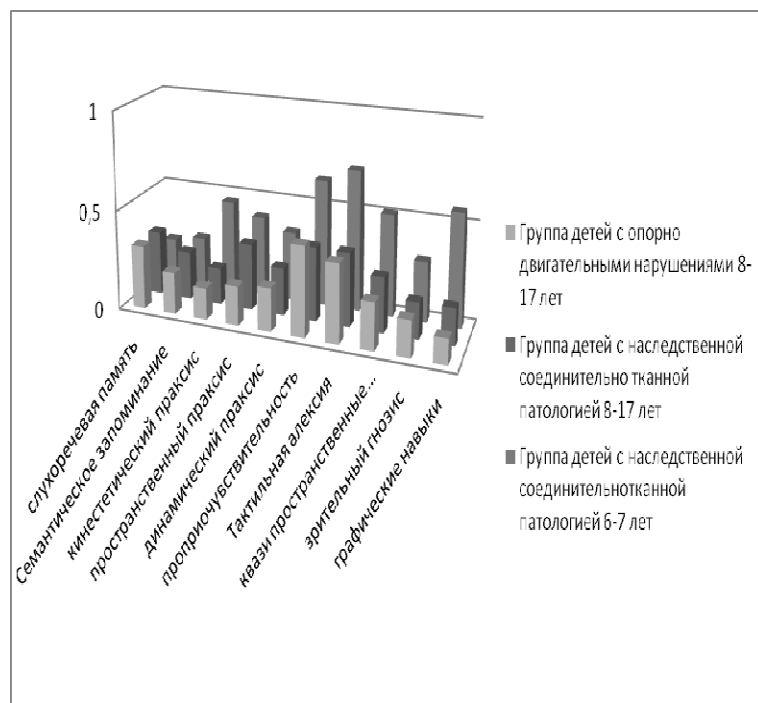


График № 1. Сравнение результатов оценки когнитивной сферы детей в экспериментальных группах

Можно говорить о том, что дети с синдромом Элерса-Данло по качественной квалификации показателей по методике Шульте демонстрируют недостаточную концентрацию внимания (низкий уровень общего времени поиска, около 95с.), дети с синдромом Марфана и несовершенным

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

обучаемых с опорой на его склонности и интересы, возможности и способности [2].

Важной особенностью организации учебного процесса в вузах МЧС России при организации различных видов учебной, служебной и внеслужебной деятельности является то, что курсант в большинстве своем находится в составе учебной группы, подвергаясь непосредственному, либо опосредованному влиянию коллектива. В результате его профессиональное становление как будущего специалиста пожарной безопасности во многом определяется не только собственными личностными усилиями, но и теми отношениями, которые существуют в данном коллективе, насколько он сплочен и работоспособен. Можно сказать, что установление прямой взаимозависимости между конкретной личностью и коллективом в целом оказывает позитивное влияние на качество подготовки и целенаправленное формирование мотиваций к будущей профессиональной деятельности [5].

Коллективный характер учебных занятий, как показывает педагогическая практика, создает определенный ритм работы, побуждает обучаемых к действиям, вызывает чувство взаимоучастия, позволяет постоянно сверять результаты своей работы, видеть ее слабые и сильные стороны. Коллективная учебная деятельность обеспечивает эффективное усвоение знаний, навыков и умений, коллективистских отношений, воспитание общественно значимых мотивов учения, развитие познавательной активности и самостоятельности, причем чем богаче личность, тем богаче и коллектив [7]. Так, систематический мониторинг и диагностика динамики профессионального развития курсантов на разных этапах обучения показали, что от уровня подготовленности каждого обучаемого зависит и уровень подготовленности всей учебной группы в целом.

В связи с этим мы полагаем целесообразным в ходе реализации личностного подхода использовать совместно и коллективные формы обучения, так как в процессе групповой работы обучающие контактируют не только с преподавателем, но и друг с другом. Каждый из них имеет возможность, свободно высказывать свои мысли, свое мнение, обсуждать возникающие проблемы с равными себе, отстаивать свою точку зрения. Общение в процессе групповой учебной деятельности удовлетворяет эмоциональную потребность курсанта, вызывает интерес, положительное отношение к учению, способствует осуществлению контроля не только со стороны преподавателя, но также и со стороны товарищей. В результате происходит развитие навыков самоконтроля, самооценки и, как следствие, повышается активность, самостоятельность каждого обучаемого, приобретаются навыки коллективной работы, коллективного сотрудничества, что является очень важным и необходимым в деятельности специалиста пожарной безопасности.

Следует учитывать, что личностный подход реализуется только при взаимодействии субъект – объект – субъектных отношений и получения данных обратной связи, поэтому необходим систематический анализ результатов педагогического воздействия на личность обучаемого с последующей его корректировкой. Рассмотрение сущности и содержания личностного подхода в высшей школе показывает, что он ориентирован на развитие и совершенствование профессионально значимых личностных качеств в соответствии с целевыми установками и жизненными ценностями, зависит от вида будущей деятельности, а внедрение его на практике

предполагает создание определенного комплекса педагогических условий. Основными из них, обеспечивающими успешную реализацию личностного подхода в профессиональной подготовке курсантов вуза к работе по обеспечению пожарной безопасности, можно считать следующие:

- педагогическое взаимодействие (преподаватель – курсант) на основе сотрудничества, гуманизма и толерантности;
- диагностику индивидуальных особенностей и мониторинг индивидуальных достижений курсантов;
- сочетание фронтальной, групповой и самостоятельной форм учебно-воспитательной работы;
- комплексное применение активных и интерактивных форм и методов обучения;
- разработку программно-методического обеспечения, направленного на реализацию личностного подхода в профессиональной подготовке курсантов.
- формирование установки преподавателей на реализацию компетентностного подхода.

Обобщая сказанное, под личностным подходом в профессиональной подготовке курсантов пожарного вуза МЧС РФ следует понимать целенаправленное и систематическое удовлетворение профессионально-личностных образовательных потребностей каждого курсанта на основе построения индивидуальной траектории их подготовки к работе по обеспечению безопасности жизнедеятельности. Другими словами, профессионализм как уровень развития курсанта пожарного института формируется как в процессе обучения, так и воспитания и должен быть достигнут в период вузовского становления профессиональной деятельности. В научной литературе под деятельностным подходом в образовании понимают формирование у обучаемых на основе получаемых знаний таких умений и навыков, которые необходимы им для осуществления осознанной и мотивированной деятельности в соответствии с квалификационными требованиями [8, 9]. При реализации деятельностного подхода наиболее важным становятся действия обучаемых, поскольку именно от них зависит то, что будет усвоено из предложенной образовательной программы. Это необходимо учитывать при проектировании методов обучения, которые должны различаться не столько по особенностям передачи информации, сколько по особенностям формируемой деятельности, выполняемой как преподавателем, так и курсантом. В зависимости от контингента и решаемых задач подобное взаимодействие позволяет выбрать формы и методы учебной деятельности, наиболее эффективной для данных условий.

Характеризуя процесс деятельности, необходимо рассматривать его как совокупность определенных структурных элементов (цель, мотив, способы, условия, средства, результаты, эффективность, коррекция), закономерно связанных между собой и направленных на достижение определенных, социально значимых показателей. С этой точки зрения учебную деятельность можно рассматривать как процесс, направленный на создание оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности обучаемого с учетом возможной свободы в творческом самовыражении.

В тоже время, учебную деятельность нельзя рассматривать только как форму активности одного обучаемого, так как она опосредована педагогическим взаимодействием и предполагает общение между

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

- кинестетический праксис (выполнение праксиса поз по зрительному, тактильному образцу, с переносом поз);
- пространственный праксис (пробы Хеда);
- динамический праксис (схема трех положений кисти («Кулак. Ребро. Ладонь»), выполнение графических проб «Заборчик», реципрокная координация);
- стереогноз и соматосенсорный гнозис (пробы на тактильные функции: проприоцептивность, тактильная алексия);
- зрительный гнозис (реалистические изображения, зашумленные изображения, фигуры Поппелрейтера, «Химеры», недорисованные изображения);
- рисунок (стол, куб, домик);
- квазипространственные отношения (понимание логико-грамматических конструкций, пространственных отношений).

Предложная схема обследования была разработана А.Р. Лурия и адаптирована Э.Г. Симерницкой, И.А. Сковрцов и др. в методах для нейропсихологического исследования детей. «Методические рекомендации. М., 1988», в исследовании использовался альбом под редакцией составителей Балашовой Е.Ю., Ковязиной М.С. «Нейропсихологическая диагностика: Классические стимульные материалы».

Для оценки произвольного внимания в схему был включен тест «Распределение и переключение внимания», с использованием таблиц Шульте (практическое руководство О.Н. Истратовой).

Второй блок методик был направлен на оценку особенностей эмоционально-личностной сферы детей с наследственными синдромами:

- Цветовой Тест Люшера. Диагностика нервно-психического состояния, в адаптации В.И. Тимофеева, Ю.И. Филимонок – оценка психофункционального состояния (определение уровня непродуктивной нервно-психической напряженности или суммарное отклонение от аутогенной нормы; вегетативный коэффициент);
- методика диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн, в адаптации А.М. Прихожан (для младших школьников и для подростков);
- Опросник «Виды страха» И.П. Шкуратовой (подростки в возрасте 11-17 лет);
- Опросник Ч.Д. Спилбурга, в адаптации Ю.Л. Ханина. Шкала оценки ситуативной и личностной тревожности (подростки в возрасте 11-17 лет).

Все данные по каждому испытуемому регистрировались в бланке обследования. После качественной оценки проведенного исследования по каждому испытуемому было составлено заключение.

В зависимости от возраста и соматического состояния ребенка происходит подбор методик, которые позволяют дать оценку психического развития ребенка на момент исследования.

В работе использован метод синдромного анализа нарушений высших психических функций, разработанный А.Р. Лурия. Для детей и подростков с наследственными заболеваниями соединительной ткани и наследственными нарушениями опорно-двигательного аппарата разработана объективная

когнитивными нарушениями нейродинамического типа. Он выявляется в дошкольном и школьном, подростковом и молодом возрасте, сопровождая пациентов с ДСТ на протяжении всей жизни. Наряду с присущими этим пациентам нарушениям в психической сфере в виде невротических расстройств, депрессии, ипохондрии, тревожнофобических расстройств, нервной анорексии возникают выраженные проблемы в сфере физической и социальной адаптации» [12].

«Известно, что пациенты с ДСТ формируют группу повышенного психологического риска, характеризующуюся сниженной субъективной оценкой собственных возможностей, уровнем претензий, эмоциональной устойчивости и работоспособности, повышенным уровнем тревожности, ранимостью, депрессивностью, конформизмом Наличие диспластико-зависимых косметических изменений в сочетании с астенией формируют психологические особенности этих больных: сниженное настроение, потеря ощущения удовольствия и интереса к деятельности, эмоциональная лабильность, пессимистическая оценка будущего, нередко с идеями самобичевания и суицидальными мыслями Закономерным следствием психологического дистресса является ограничение социальной активности, ухудшение качества жизни и значительное снижение социальной адаптации ..., наиболее актуальные в подростковом и молодом возрасте» [11, с. 6].

Формулировка цели статьи. Данная статья написана по результатам диссертационного исследования, которое осуществлялось на базе Научно-исследовательского клинического института педиатрии имени академика Ю.Е. Вельтищева ГБОУ ВПО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России, в 2011-2015 годах.

Цель исследования: оценка психической сферы детей с наследственными синдромами (соединительнотканная патология, нарушения опорно-двигательного аппарата).

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 60 детей в возрасте от 6 до 17 лет, 29 детей - мужского пола и 31 ребенок – женского пола. В первую группу исследования вошли дети с синдромом Элерса-Данло и с синдромом Марфана (50 человек), во вторую группу вошли дети с несовершенным остеогенезом (10 человек). Все дети проходили обследование в отделении генетики МНИИ Педиатрии и Детской Хирургии МЗ РФ, утвержден диагноз по МКБ-10: Q79.6 – синдром Элерса-Данло, Q87.4 – синдром Марфана, Q78.0 – несовершенный остеогенез (НО, синдром Вролика, болезнь Лобштейна-Вролика).

Первый блок методик: был направлен на оценку познавательной деятельности (когнитивной сферы) детей с наследственными заболеваниями (соединительнотканная патология, нарушения опорно-двигательного аппарата).

В работе использован комплекс нейропсихологических методов изучения психического развития детей с наследственными синдромами (соединительнотканная патология, нарушения опорно-двигательного аппарата). Они включают формализованную схему нейропсихологической диагностики нарушения развития высших психических функций:

- слухоречевая память (методика «Заучивания 10 слов» по А.Р. Лурия);
- семантическая организация запоминания с гетерогенной интерференцией;

преподавателем и курсантами, а также между самими курсантами, что позволяет совместными усилиями достичь намеченную цель деятельности. Вместе с тем, рассматривая учебную деятельность обучаемых как ведущую во время плановых занятий, следует строго регламентировать и контролировать внеаудиторную деятельность в виде самостоятельной работы. Именно этот вид деятельности играет существенную роль в реализации личностного подхода в обучении курсантов, который дает им возможность более свободно, без редуцирования проявлять свою индивидуальность. В процессе самоподготовки курсант реализует свою самостоятельность в качестве особого субъекта коллектива, что позволяет ему проявить свои разносторонние способности, реализовать внутренние резервы и тем самым добиться утверждения собственного Я [3].

Системно-структурный анализ характера и содержания труда инженера пожарной безопасности квалифицирует его службу как специфический вид профессиональной деятельности. Указанные работники должны обладать рядом качеств, совокупность которых существенно отличает их от специалистов, занятых другими видами деятельности. Это относится как к области специальных знаний, так и, главным образом, морально-волевым, психо-физическим, нравственным и другим, в совокупности характеризующим подобных специалистов как особый тип государственных служащих. Можно сказать, что при подготовке инженера пожарной безопасности на первом месте должна стоять социальная направленность его будущей деятельности, т. е. понимание государственных, общенародных интересов с точки зрения охраны окружающей среды, экологической, производственной и пожарной безопасности, а также готовность преодолевать трудности в процессе работы по их осуществлению [10].

Разумеется, не брать во внимание эти особые черты нельзя, ибо они объективно, помимо воли преподавателя и курсанта оказывают влияние на учебный процесс и, в конечном счете, на учебную деятельность конкретной личности. Все это позволяет заключить, что деятельность обучаемого по овладению профессией носит личностный характер, т. е. она специфична для каждого обучаемого в отдельности, а деятельностный подход представляет собой методологическую реальность [12]. В совокупности все компоненты личностного и деятельностного подходов находятся в тесном взаимодействии и взаимозависимости и лежат в основе профессионального обучения. Личностно-деятельностный подход является источником саморазвития педагогического процесса в учебном заведении специального типа, который необходимо рассматривать как субъектно-ориентированную организацию образовательной деятельности обучаемых с целью решения профильно-специализированных задач разной сложности и направленности.

Согласно данному подходу, личность обучаемого выступает не только в виде объекта педагогического воздействия, но и одновременно и в роли субъекта учения, активного участника процесса по овладению учебной информацией, формированию умений и навыков, то есть является полноправным партнером учебной и воспитательной работы. Осуществление субъект-субъектного взаимодействия в условиях личностно-деятельностного подхода должно базироваться на следующих принципах: *целостности, активности, вариативности перспективности и саморазвития.*

Принцип целостности педагогического процесса направлен на

достижение единства и сравнительной завершенности всех входящих в него компонентов, условий и факторов, обеспечивающих его продуктивность.

Суть принципа *активности* сводится к активной позиции курсанта в учебном процессе в профессиональном образовании, к выбору соответствующих методов и форм обучения.

Принцип вариативности изначально ориентирован на свободный выбор курсантом видов и форм деятельности, формирования его собственных представлений о профессии, развитие познавательной мотивации и способностей.

Принцип перспективности связан с развитием всей рассматриваемой системы профессиональной подготовки специалистов пожарной безопасности, формированием профессионально значимых качеств.

Принцип саморазвития основывается на овладении системными обобщенными знаниями, которые формируют у курсантов межпредметный комплекс требуемых профессионально значимых качеств, и возникает необходимость в разной организации самостоятельной деятельности на всех этапах обучения.

Исходя из результатов анализа психолого-педагогической литературы и обобщения опыта подготовки специалистов в области пожарной безопасности, мы полагаем, что *педагогическими условиями*, обеспечивающими формирование профессионально значимых качеств специалистов пожарной безопасности в процессе образовательной деятельности, являются: интеграционная целостность процесса обучения курсантов на основе контекстно-ориентированного построения учебно-практической деятельности; проектирование оценочных средств, включающее диагностику развития, использование результатов исследования в образовательном процессе.

Выводы. Во-первых, формируя объем и содержание специальных учебных дисциплин, необходимо исходить не только из их вероятной полезности для курсанта в его будущей профессиональной деятельности, но и из того, насколько они полезны для сегодняшнего специалиста ГПС в его повседневной практике.

Во-вторых, технология реализации личностно-деятельностного подхода в процессе подготовки курсантов не должна отрываться от учебно-практической деятельности. Весь учебно-развивающий процесс института ГПС должен быть образцовым для будущего специалиста ГПС, который в первые годы своей службы будет копировать его как наиболее передовой и продуктивный. Следовательно, технологию реализации личностного подхода в подготовке курсанта необходимо более строго согласовывать с учебно-воспитательной технологией вузовской профессиональной школы.

В-третьих, технология реализации личностно-деятельностного подхода должна не сковывать, а скорее, поощрять инициативу, проявление самостоятельности и творчества, как преподавателей, так и курсантов в их учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Воронжцов А.М. Ключевые проблемы формирования и реализации профессионально-личностных стратегий выпускников вузов МВД РФ // Вестник БГУ. – 2007. – №4

2. Гузанов Б. Н. Формирование профессионально значимых качеств будущих специалистов в области пожарной безопасности в процессе

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Annotation. The purpose of the study: assessment of the mental sphere of children with hereditary syndromes (connective-tissue pathology, disorders of the musculoskeletal system). The article describes the methodology and results of the study. As a result of the study showed that the psychological characteristics of children with connective tissue diseases and disorders musculoskeletal syndrome (Ehlers-Danlos, Marfan syndrome, osteogenesis imperfecta) have specific differences in cognitive and emotional-personal sphere. On the basis of the obtained results it is possible to create remedial programs designed for children with the syndrome of Ehlers-Danlos, contributing to the development of cognitive activity in this group of children.

Keywords: mental development of children, psycho-diagnostic research methods, connective-tissue pathology, hereditary disorders of the musculoskeletal system, Ehlers-Danlos syndrome, Marfan syndrome, hereditary bone fragility.

Введение. В настоящее время существует, по крайней мере, три основных варианта типологического анализа аномального развития, в том числе и нарушения когнитивного развития наследственной природы:

- «междисциплинарная» типология, в которых используется терминология, содержательные показатели и категории различных областей знания (клинический, психологический, педагогический, нейрофизиологический ВНД и др.);

- эмпирическая типология, основанная на наблюдаемых, в первую очередь психологических, проявлениях, когда выделяются устойчивая совокупность поведения, особенности познавательной деятельности, эмоциональных реакций и пр.;

- типология, в основу которой положен принцип анализа механизмов исключительно психического развития, а также особенностей «межуровневых» - вертикальных взаимосвязей (типология «каузального» вида).

Как правило, первые две группы объединяются. Наиболее часто мы наблюдаем психолого-педагогические типологии, психолого-педагогико-поведенческие и даже смешение психологического и медицинского подходов [7-9].

«Сегодня, благодаря достижениям генетики были описаны и классифицированы свыше 200 заболеваний соединительной ткани и скелета наследственного характера», [10, с. 1]. Однако в практике отечественных врачей-невропатологов встречаются некоторые вопросы, затрудняющие их деятельность: в отечественных и зарубежных классификациях дисплазии соединительной ткани присутствуют разногласия, которые нуждаются в пересмотре. Важно заметить, что в современной науке как отечественной [10-13], так и зарубежной [14-18 и др.] с позиции врачей невропатологов, генетиков, педиатров, психологов возрос интерес к исследованиям детей с наследственными синдромами.

«В структуре клинической симптоматики пациентов с дисплазией соединительной ткани часто лидируют психовегетативные нарушения, такие как вегетососудистая дистония, нейроциркуляторная дистония, панические атаки. Они формируются одними из первых уже в раннем детстве и рассматриваются как обязательный компонент диспластического фенотипа. У пациентов с ДСТ часто обнаруживается также астенический синдром, который проявляется снижением работоспособности, ухудшением переносимости физических и психоэмоциональных нагрузок, повышенной утомляемостью,

Т.о., в вузе в процессе информационной деятельности студенты преобразуют и познают информационную среду, делая тем самым себя деятельными субъектами, наиболее полно реализуя свои способности, потребности и стремления, как в интересах собственного развития, так и с пользой для окружающих.

Литература:

1. Брушлинский А.В. О критериях субъекта [Текст] // Психология индивидуального и группового субъекта. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - С. 9-33.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. [Текст] – Мн.: Тесей, 2003. – 351 с.
3. Исаева, Н.И. Профессиональная культура психолога образования [Текст] / Н. И. Исаева. - М.: Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002. – 235 с.
4. Лавриненко, Н.А. Педагогический потенциал курса «Информационная культура» и условия повышения его эффективности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Лавриненко. - Краснодар: 2004. – 167с.
5. Лисовский, В. Т. Личность студента [Текст] / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 184 с.
6. Маркарян, Э. С. О генезисе человеческой деятельности и искусства [Текст] / Э. С. Маркарян. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1973. – 146 с.
7. Ростопшин П. Психология и педагогика. [Текст] – М.: ПРИОР, 2000. – 96 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры нейро- и патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии Романова Мария Анатольевна
Московский городской психолого-педагогический университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ЭЛЕРСА-ДАНЛО, С СИНДРОМОМ МАРФАНА И НЕСОВЕРШЕННЫМ ОСТЕОГЕНЕЗОМ

Аннотация. Автором проведено психодиагностическое исследование познавательной (когнитивной) и эмоционально-личностной сферы детей от 6 до 17 лет с синдромом Марфана, Элерса-Данло и несовершенным остеогенезом. В статье описана методика и результаты проведенного исследования. В результате проведенного исследования установлено, что психологические особенности детей с соединительнотканной патологией и нарушениями опорно-двигательного аппарата (синдром Элерса-Данло, синдром Марфана, несовершенный остеогенез) имеют специфические различия в когнитивной и эмоционально-личностной сфере. На основе полученных результатов возможно создание коррекционно-развивающей программы, разработанной для детей с синдромом Элерса-Данло, способствующей развитию познавательной деятельности у данной группы детей.

Ключевые слова: психическое развитие детей, психодиагностические методы исследования, соединительнотканная патология, наследственные нарушения опорно-двигательного аппарата, синдром Элерса-Данло, синдром Марфана, несовершенный остеогенез.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

самостоятельной подготовки [Электронный ресурс] / Б.Н. Гузанов, Е.И. Пустовалова // Технологии техносферной безопасности. – 2014. – Вып. 1 (53). – С. 12. Режим доступа: <http://ipb.mos.ru/ttb/2014-1/2014-1.html#1>. (дата обращения: 15.11.2015).

3. Долгова, Е. Г. Организация и управление самостоятельной работой студентов — первокурсников в парадигме компетентностного подхода / Е. Г. Долгова. — Ростов-на-Дону: Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, 2013. — № 4. — С. 117–122.

4. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. –М: АПО, 2002. –43 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

6. Лобжа М.Т., Балабанов М.А. Применение личностного и деятельностно-ориентированных подходов при первоначальной подготовке курсантов вузов ГПС МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. №3. 2011. – С. 163-167

7. Новиков П.Н. Методическое обоснование деятельностного подхода к формированию содержания профессионального образования (на основе труда работника)[Текст] / П. Н. Новиков // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр.– Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – Вып.4.– С.505 – 514.

8. Новожилов В.Ю. Проблемы интенсификации педагогического общения в Вузе / В.Ю. Новожилов // Вестник Военного университета. 2010. № 2 (22). С. 41 – 46.

9. Пустовалова Е. И. Успешная адаптация курсантов в вузе МЧС как основа развития профессионально значимых качеств / Е. И. Пустовалова // Известия Уральского государственного университета.– 2011. – № 4 (95) – С. 174–179).

10. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 240А.

11. Шубин В.А. Профессиональные стратегии как фактор успешности профессиональной социализации курсантов вузов ГПС МЧС РФ // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2010 – №4 (16) – с. 120 – 127.

12. Щепотин А.Ф. Современные педагогические технологии - основа повышения качества подготовки специалистов // Сред. проф. образование. – 1998. – № 2. – С. 33–38.

Педагогика

УДК: 378.147:796.814

кандидат педагогических наук, доцент Гуралев Владимир Михайлович

Уральский юридический институт МВД России (г. Екатеринбург);

старший лейтенант полиции, оперуполномоченный**Гуралев Алексей Владимирович**

ОЭБиПК межмуниципального управления

МВД России «Красноярское» (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич

Институт физической культуры, спорта и туризма

Сибирский федеральный университет

Сибирский государственный аэрокосмический университет

имени академика М. Ф. Решетнева

Красноярский государственный медицинский университет

имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры оперативно-боевой**и физической подготовки Филиппович Владимир Александрович**

Сибирский юридический институт ФСКН России (г. Красноярск)

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗАХ МВД РФ**

Аннотация. Вопросы совершенствования физической подготовки сотрудников органов внутренних дел в условиях социально-экономического кризиса в нашей стране приобретают все большую актуальность. Поскольку фиксируется рост количества нападений преступников на сотрудников полиции, растет уровень террористической угрозы, то повышение уровня профессиональной подготовки офицеров полиции в области эффективного применения приемов борьбы, огнестрельного оружия, специальных средств является одним из основных условий успешной борьбы с преступностью.

К сожалению, специалисты отмечают, что подготовка многих сотрудников полиции к правильному применению приемов борьбы во время задержания или противостояния с преступником недостаточно эффективна. Выявлены существенные недостатки в методике обучения курсантов и офицеров технике выполнения некоторых приемов борьбы, в частности удушающих приемов. В связи с этим, авторы предлагают внести коррективы в методику обучения курсантов боевым приемам борьбы, с целью повышения практической направленности их обучения.

Ключевые слова: образовательный процесс; курсанты; физическая подготовка; компетенции; приемы борьбы.

Annotation. Issues of improvement of physical training of employees of police in terms of socio-economic crisis in our country are becoming increasingly important. Since the recorded growth in the number of criminal attacks on police, increasing the level of terrorist threat, the increase in the level of professional training of police officers in the area of effective application of fighting techniques, firearms, special means is one of the main conditions for a successful fight against crime.

Unfortunately, experts note that the training of many police officers to the proper application of wrestling techniques at the time of arrest or confrontation with

Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология**

информационных ценностно-смысловых образований, их освоение и перестройку, т.к. в студенческом возрасте, как отмечает Б.Г. Ананьев, наблюдается «интенсивное преобразование» всей системы ценностных ориентаций личности.

Выделяют три основных вида направленности: личную (на себя), коллективистическую (на взаимоотношения) и деловую (на задачу).

Личную (на себя) направленность следует считать результатом преобладания мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. Такие студенты заняты самими собой, своими чувствами, переживаниями, связанными с работой с информацией, мало реагируют на требования, предложения преподавателей, студентов, игнорируют их интересы или работу, связанную с поиском, получением информации, которую должны выполнять. В информационной деятельности видят, прежде всего, возможность удовлетворять свои притязания вне зависимости от интересов других.

Направленность на взаимные действия имеет место тогда, когда поступки будущих специалистов определяются потребностью в самом общении, связанным с информационной деятельностью, стремлением поддерживать хорошие отношения с преподавателями, студентами. Такие студенты проявляют интерес к совместной работе по поиску информации, хотя могут и не способствовать успешному выполнению задания, связанного с освоением, получением, использованием информации, нередко их действия даже затрудняют выполнение групповой задачи и их фактическая помощь может быть минимальной.

Деловая направленность отражает преобладание мотивов, порожаемых самой информационной деятельностью, увлечение процессом информационной деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями в работе с информацией. Обычно такие будущие специалисты стремятся к сотрудничеству и добиваются наибольшей продуктивности группы, а поэтому стараются доказать точку зрения, которую считают полезной для выполнения поставленной задачи, связанной с поиском, отбором, получением информации.

Преобладающий вид направленности говорит о наличии и осознании тех или иных значимых целей, идей, смыслов.

Выводы. Задачи информационной деятельности должны быть не только понятыми, но и внутренне принятыми. Внутренняя позиция становится тем внутренним условием, через которое, по С.Л. Рубинштейну, преломляются внешние воздействия и личностно-профессиональное развитие студентов в вузе напрямую зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в информационной деятельности.

Из наблюдений в процессе работы со студентами видим, что не всегда студент чего-то не знает, или «не ведает» (еще не успел узнать), чаще у него нет самого желания узнать. Эти данные позволяют нам акцентировать внимание на следующем моменте, что неуспешность в информационной деятельности у студента (в т.ч. в учебно - профессиональной), позволяет обратить его внимание на состояние своей собственной психологической культуры, поскольку она является «инвариантом любого вида деятельности, любой формы культуры, любой сферы жизнедеятельности человека» (Н. И. Исаева).

профессиональной деятельности, что позволяет развиваться личностно и профессионально.

Ответная деятельность самого студента в учебно – профессиональной работе позволяет ему быть субъектом собственной деятельности. В своём труде А. В. Брушлинский субъектом называл человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности: "Важнейшее из всех качеств человека - быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов [1].

Информационная деятельность – деятельность познавательного характера, поэтому она проявляется в интеллектуальных умениях студентов, отражающих каждодневную работу будущего специалиста с информацией в процессе учебно – профессиональной деятельности в вузе: умения составлять конспект или блок – схему изученного материала; при подготовке к семинарам находить предложения или отрывки, отражающие существенные и несущественные признаки конкретной информации; при подготовке к самостоятельному выступлению делить текст на части и составлять план рассказа; анализировать полученную информацию; эффективно использовать отобранную информацию для решения учебно-профессиональных задач; при составлении аннотаций, тезисов обобщать и конкретизировать информацию; после лекции высказывать свои непосредственные суждения о прослушанном; использовать цитаты, крылатые выражения, афоризмы для яркости сообщения и т.д.

По данным В.Т. Лисовского большинство студентов не умеет слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18-20 % лекционного материала). Студенты не умеют выступать перед аудиторией, вести спор, давать аналитическую оценку проблем [5, с. 753]. На материале исследования этого учёного было показано, что 37,5 % студентов стремятся хорошо учиться, а 53,6 % не всегда стараются, а 8 % не стремятся к хорошей учёбе.

В связи с этим, можно отметить, что в информационной деятельности у будущих специалистов преобладает тот или иной вид направленности, соответственно, виден и разный её результат. Результативность информационной деятельности предполагает ее целенаправленность. Производство, поиск, систематизация информации студентами должна осуществляться для какой-либо цели и степень приближения к цели будет определять ее результативность. Бесцельная работа с информацией (как-то «блуждания» по Интернету, пролистывание от нечего делать страниц журналов, газет, книг и т.д.) никогда не дадут какой-либо результативности [4].

В направленности выделено два аспекта: предметное содержание (направленность на определенный предмет) и напряжение, возникающее при этом.

Основываясь на том, что содержательный аспект направленности включает ценностно-смысловые образования и цели, следует отметить, что это обеспечивает относительно устойчивое отношение студентов к информации, к информационной деятельности в целом. Ценностно-смысловое отношение к информации выступает важнейшим регулятором деятельности будущего специалиста. Учебно - профессиональная деятельность предполагает развитие

a criminal is not effective enough. Revealed significant shortcomings in the methodology of training of cadets and officers of the technique of execution of certain fighting techniques, in particular suffocating receptions. In this regard, the authors propose to make adjustments in the method of training of cadets of the fighting techniques of struggle, with the aim of increasing the practical orientation of their training.

Keywords: The educational process; cadets; physical training; competence; wrestling techniques.

Введение. К сожалению, в существующих условиях острого социально-экономического кризиса в нашей стране, уличная преступность стала одним из самых мощных факторов социальной нестабильности. По данным В.В. Горбатого, за последние годы значительно выросло число нападений, в том числе вооруженных преступников, на сотрудников и офицеров полиции [1, с. 139]. Чтобы успешно противостоять преступникам, часто вооруженным холодным или огнестрельным оружием, сотрудникам органов МВД РФ необходимо эффективно владеть приемами рукопашного боя, борьбы, огнестрельным оружием и специальными средствами. Специалисты отмечают, что для достижения данной цели следует повысить качество профессиональной подготовки офицеров полиции, прежде всего в образовательных учреждениях МВД России [1, 8, 12].

Одним из направлений профессиональной деятельности сотрудника полиции является решение оперативно-служебных и служебно-боевых задач, связанных с применением физической силы и боевых приемов борьбы. Для профессионального решения подобных задач сотрудники должны обладать достаточным уровнем физической подготовленности и в совершенстве владеть техникой выполнения различных приемов. В.А. Золотенко считает, что вопросы физической подготовленности и профессионального мастерства сотрудников МВД находятся в тесной взаимной связи [3, с. 113]. Вообще важно помнить о том, что данные о физической подготовленности сотрудника отражаются в служебных характеристиках и учитываются при прохождении аттестации и назначении на должности [4, с. 77]. По мнению Ю.В. Муханова, качественная подготовка сотрудника полиции не может быть осуществлена без формирования у будущего офицера стойкой потребности в физическом развитии и самосовершенствовании. Однако рассматривая деятельность курсантов вузов МВД России, данный автор приходит к выводу, что у большинства будущих сотрудников полиции нет стойкой потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом [9, с. 98]. В тоже время специалисты отмечают несоответствие между потребностями практики к эффективному применению приемов рукопашного боя, огнестрельного оружия и специальных средств при проведении сотрудниками полиции силовых задержаний преступников и существующей сегодня системой подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России [1, с. 140]. Данные обстоятельства определяют необходимость совершенствования методики физической подготовки будущих сотрудников МВД, профессионально подготовленных к защите себя и граждан от различных агрессивных действий правонарушителей, их обезвреживанию и задержанию. В образовательных учреждениях МВД России особое значение приобретает качество подготовки сотрудников органов внутренних дел к выполнению профессиональных задач,

поиск новых и эффективных путей формирования у будущих сотрудников полиции профессионально-прикладной физической компетенции, считает В.А. Фетисов [12, с. 25]. Р.А. Муслимов утверждает, что для совершенствования системы профессиональной подготовки сотрудников МВД России необходимо внести существенные изменения в педагогическую теорию и практику учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях МВД. В частности необходимо внести значительные коррективы в содержание технологий обучения, которые должны способствовать совершенствованию физической подготовленности слушателей образовательных учреждений МВД России [8, с. 3671].

Изложение основного материала статьи. Одной из ключевых профессиональных компетенций сотрудников полиции, определяемой ФГОС по физической подготовке, является способность осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений, задержанию и сопровождению правонарушителей, правомерно и эффективно применять и использовать табельное оружие. Формирование знаний, умений, навыков, качеств и свойств личности, составляющих данную компетенцию, обеспечиваются применением традиционных средств и методов, а ее оценивание осуществляется путем определения качества выполнения заданий, направленных на решение, с помощью применения боевых приемов борьбы, типовых задач, характерных для оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел [5, с. 201]. В то же время исследования В.Ф. Лигуты свидетельствуют, что для улучшения качества физической подготовки сотрудников МВД в области силового воздействия на нарушителя необходимо обратить особое внимание на раздел обучения офицеров боевым приемам борьбы. Так же выявлено, что достаточно большой процент сотрудников полиции не в достаточной степени обладают информацией о нормативных требованиях к уровню их физической подготовленности, обнаружен и значительный недостаток методических материалов, посвященных различным разделам прикладной физической подготовки, в том числе и использованию боевых приемов борьбы при задержании нарушителя [7, с. 236]. Тот факт, что непосредственно изучению эффективных боевых приемов борьбы в рамках практических занятий с курсантами в образовательных организациях МВД уделяется крайне мало учебного времени, отмечает и А.Ю. Плешивцев [11, с. 3]. В связи с данными обстоятельствами, авторы статьи предлагают более подробно рассмотреть вопросы, связанные с методикой изучения курсантами некоторых боевых приемов борьбы на занятиях по физической подготовке в образовательных учреждениях МВД России, с целью повышения практической направленности их обучения. Обеспечение практической направленности обучения эффективному использованию боевых приемов борьбы (удушающих приемов и приемов борьбы в положении лежа), **является основной целью исследований** авторов.

В содержании рабочей учебной программы дисциплины физическая подготовка у курсантов Уральского юридического института МВД России тема «Удушающие приемы» представлена всего лишь 1 приемом: удушающий прием с захватом шеи плечом и предплечьем, проводимый в положении сидя, стоя и лежа [13, с. 7]. Традиционно, при обучении удушающим приемам используется метод демонстрации (наглядный). Показать прием, указать на основные его элементы не составляет большого труда. Умозрительное

является условием успешного профессионального развития, а с другой – личностное развитие во многом зависит от особенностей процесса профессионализации.

Исследователи Абульханова-Славская К.А. и Анциферова Л.И. приводят, что не всякая деятельность развивает личность и не всякое развитие способностей равнозначно развитию личности. Развитие личности, профессиональных ценностных ориентаций и проявление потребности в деятельности связано с достижением субъектом чувства удовлетворенности от процесса и результатов деятельности, наличием стремления к преодолению трудностей и успешностью решения сложных задач, желанием проявить свои возможности в трудовом процессе.

В современных условиях подготовка студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, способных к непрерывному самосовершенствованию, постоянному пополнению и расширению спектра своих знаний и умений, т.е. способных учиться всю жизнь, является одной из центральных задач высшего образования.

Студенческий возраст – это возраст «расцвета физического и умственного развития человека. В этом возрасте происходит непрерывное нарастание работоспособности, динамики активной деятельности и продуктивности» [7, с. 86]. В студенческом возрасте наблюдаются развитие вербального интеллекта, динамичность возбуждения, повышаются уровень наблюдательности и общая культура наблюдения. Для студенческого возраста характерны проявление максимализма, стремление к скорейшему проявлению себя в сложных жизненных ситуациях, иногда без достаточно глубокой оценки вероятных последствий совершённых поступков. Зачастую психологи отмечают безразличное отношение к опыту других людей, а советы, замечания и указания старших могут восприниматься как необоснованное вторжение в личную жизнь [2]. В этом возрасте характерно стремление к независимости, самостоятельности, увлечение новым, однако наряду с самоуверенностью нередко возникает неуверенность в своих возможностях, что может проявиться в развязности, небрежности, негативизме и даже в агрессивности.

В связи с этим, актуальным и своевременным, на наш взгляд, является обращение внимания исследователей и практиков в сфере высшего образования к учебной (учебно – профессиональной) деятельности студента.

Учебная деятельность студента предполагает не только работу педагога, но и ответную деятельность самого студента. В этом заключается её двусторонний характер.

Основываясь на том, что деятельность - информационно направленная активность живых систем, возникающая на основе их отношения к окружающей среде с целью самоподдержания» [4, с. 13], то информационная деятельность (информационная активность у Н.А. Лавриненко) является неотъемлемым составляющим учебно – профессиональной деятельности студента, ведь «любая деятельность нацелена на свой предмет, но так или иначе она имеет информационную составляющую. Информационная деятельность нацелена на поиск информации, ее качественную оценку и селекцию, преобразование, кумулирование, использование» [6, с. 63].

Работа с информацией позволяет студенту быть информационно-грамотным, информационно - компетентным специалистом в своей отрасли

Проблему информационной культуры будущих специалистов изучают в различных направлениях, о чём свидетельствует анализ научного знания, а именно: в направлении основ рациональной работы с книгой, формировании культуры чтения (Л.А. Анисимова, Е.В. Заика и др.); основ компьютерной грамотности и вычислительной техники (Л.У. Глухова, Л.Н. Зеленова, Е.А. Ракитина, В.В. Тарасенко и др.); основ информатики и научно-технической информации (М.Н.Капранова, А.П.Суханов, В.Ф.Сухина, А.М.Цыганенко и др.); библиотечно-библиографических знаний (С.Г.Антонова, Н.А.Коряковцева, В.А.Минкина, Б.А.Семеновкер, Н.А.Сляднева, В.А.Фокеев и др.).

Особая роль в развитии информационной культуры личности принадлежит процессу профессиональной подготовки будущего специалиста. Для высших учебных заведений социальным заказом информационного общества выступает развитие оптимального состояния информационной культуры студентов, необходимого и для успешного решения ими учебно – профессиональных задач, и для будущей работы в конкретной сфере деятельности. Студенты вуза в условиях информационного общества должны не только овладевать необходимой информацией и приёмами работы с ней, но и научиться рационально использовать информацию средствами новых информационных технологий, понимать её смысл, назначение для поддержания и развития своего интеллектуального и творческого потенциала, эффективно применять полученные знания для принятия важных решений в профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, является важным акцентировать внимание преподавателей вузов на информационной деятельности студента, посредством которой он учится работать с информацией, совершенствуя, собственную информационную культуру и как следствие, развивая профессиональную. Профессионально-значимая информация, технологии ее освоения и принципы функционирования составляют на уровне субъекта содержание когнитивного компонента профессиональной культуры будущего специалиста (Н.И. Исаева).

Формулировка цели статьи. Акцентировать внимание преподавателей вуза на активное и осмысленное погружение студента в информационную деятельность в процессе его учебно-профессиональной деятельности в вузе. Отметить важность её двустороннего характера.

Изложение основного материала статьи. В отечественной и зарубежной психологии достаточно много работ посвящено понятию деятельности. Исходя из определения, деятельность предстает формой «активного целенаправленного взаимодействия с окружающим миром».

А одним из важных видов такого взаимодействия выступает процесс трудовой деятельности. Данный процесс предстает как способ овладения определенными знаниями, умениями, навыками, развития профессионально-важных качеств, становления субъекта деятельности, достижения вершин профессионального развития.

Для данных подходов характерна тенденция рассмотрения профессионального развития неотделимо от личностного, при этом процесс включения человека в профессиональную сферу выступает формой деятельности опосредования. Анализ работ таких ученых, как Пиняева С.Е. и Андреев Н.В. позволили отметить, что с одной стороны, зрелость личности

восприятие данного действия также не вызывает проблем у курсантов. Они легко демонстрируют его на партнере, который не оказывает сопротивления. Однако в данной методике изучения удушающего приема заложено существенное противоречие. Выражено оно, по мнению авторов статьи, в отсутствии стройной системы бросок – прием, бросок – удержание – прием. С одной стороны перед преподавателями кафедры физической подготовки стоит задача, связанная с формированием двигательных умений и навыков эффективного применения удушающих приемов в процессе обучения курсантов, – с другой стороны, небогатый арсенал приемов борьбы лежа, содержащийся в программе, позволяет курсантам лишь демонстрировать их на зачете, но не позволяет эффективно использовать их в моделируемых ситуациях служебной деятельности сотрудников полиции. Кроме того, некоторые специалисты считают, что способность активно действовать и защищаться лежа имеет низкий коэффициент корреляции с практической направленностью. Так, А.Н. Кулиничев советует сотрудникам после проведения броска незамедлительно нанести нарушителю удар рукой или ногой [6, с. 53], что возможно лишь в случае если сотрудник полиции находится в стойке. Однако практика показывает, что нередки случаи активного сопротивления сотрудника и нарушителя в положении, когда сотрудник сбит с ног, стоит на четвереньках, опирается на колено или лежит на земле. Лишь хорошо владея различными приемами борьбы лежа, сотрудник имеет возможность ограничить подвижность правонарушителя и задержать его, утверждает Р.А. Муслимов. По мнению данного автора, сформированные навыки использования приемов борьбы лежа способствуют эффективному выполнению сотрудниками МВД своих непосредственных обязанностей по задержанию правонарушителей [8, с. 3672]. А обязательное использование техники ударов руками и ногами при задержании нарушителя может в дальнейшем быть признано неправомерным, так как соизмерить силу удара и степень его воздействия на нарушителя достаточно сложно, а риск нанести повреждения, как нарушителю, так и себе, достаточно велик [2, с. 38]. Следует отметить, что основные недостатки ударной техники: отсутствие точной дозировки и риск получения травмы, выделял еще А.А. Харлампиев [14, с. 57].

Приемы борьбы лежа, как и броски, на протяжении долгих лет служили и продолжают служить эффективным средством в обеспечении безопасности сотрудника правоохранительных органов при решении оперативно-служебных и служебно-боевых задач. Специалисты знают, что осуществлять сковывание наручниками правонарушителя, находящегося в положении лежа под болевым контролем значительно безопасней и надежней. Однако в учебном плане обучения курсантов боевым приемам борьбы наблюдается значительный недостаток или полное отсутствие времени, отводимого непосредственно на овладение навыками активной борьбы лежа. В нормативных правовых документах, регламентирующих требования к уровню физической подготовки сотрудников МВД, наряду с объемным перечнем требований к выполнению различных боевых приемов борьбы содержатся требования к качественному выполнению бросков. А логическое продолжение любого броска – удержание и контроль в положении лежа, не нашло свое отражение в содержании программ по физической подготовке сотрудников органов внутренних дел. Здесь у специалистов возникает вопрос: «С какой целью будет выполнен бросок?!». Если бросок выполнен с целью последующего обезвреживания и

задержания правонарушителя, то его логическим и естественным продолжением должно стать обездвиживание преступника путем удержания, болевого или удушающего приема. В ином случае сотрудник полиции правомерно применит физическую силу, хорошо выполнит бросок, но без последующего контроля правонарушитель будет иметь возможность подняться на ноги и скрыться или оказать сотруднику сопротивление. Указанная ситуация возможна потому, что контролировать находящегося в положении лежа правонарушителя сотрудник не умеет, так как учебной рабочей программой изучение данных приемов не предусмотрено. Для сравнения можно привести пример из практики подготовки юных или начинающих борцов к соревнованиям. Во время соревновательного поединка такие борцы будут пытаться проводить лишь те технические действия, которые успели изучить, вне зависимости от ситуации на ковре и действий соперника. Ведь ни у кого не вызовет сомнений утверждение, что борец будет использовать лишь те приемы которые им изучены [10, с. 95].

Различные приемы борьбы в положении лежа, как самостоятельный блок спортивных единоборств: самбо и дзюдо, имеют специфические особенности. Они выражаются в наличии плотного контакта с партнером, находящимся в горизонтальном положении и активно сопротивляющимся, пытающимся занять доминирующую позицию для проведения удушающего или болевого приема. Для выполнения любого приема лежа необходимо создание благоприятной ситуации, которая возникает посредством применения специфических действий, характеризующимся довольно широким спектром динамических и пространственных показателей. Поэтому, чтобы уметь применять удушающие приемы в ситуациях нападения на сотрудника с целью завладением оружием и переводением боя в горизонтальное положение, необходимо прорабатывать эти ситуации в процессе занятий по физической подготовке. Скудный арсенал приемов, включающий в себя по сути один удушающий захват, выполняемый из трех положений, по мнению авторов статьи, не в состоянии обеспечить качественную подготовку сотрудников.

Остается не выясненным, почему на освоение удушающих приемов, в соответствии с рабочей учебной программой, отводится 12 часов на весь период обучения, а, к примеру, на тему «надевание наручников» – 16 часов. Очевидно, что прежде чем надеть наручники, оказывающему сопротивление и находящемуся в положении лежа правонарушителю, сотруднику необходимо предпринять ряд технических действий, направленных на создание благоприятной позиции, обеспечивающей контролируемое удушающее или болевое воздействие на задерживаемого. Опрос сотрудников патрульно-постовой службы и участковых инспекторов ГУ МВД России по Красноярскому краю, проведенный одним из авторов статьи в 2014 году показал, что при применении физической силы к активно сопротивляющемуся правонарушителю офицерам приходилось часто действовать в условиях, когда правонарушитель находился в горизонтальном положении. В некоторых случаях нарушитель даже представлял угрозу для жизни и здоровья сотрудника полиции. Важность наличия у сотрудника необходимых компетенций, позволяющих оперативно обезвредить преступника, находящегося в положении лежа, была признана всеми опрошенными.

На наш взгляд, необходимо включить в программы по физической подготовке курсантов образовательных организаций системы МВД России

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Петрова Ирина Викторовна

Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета (г. Старый Оскол);

кандидат педагогических наук Доценко Любовь Ивановна

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального
исследовательского университета (г. Старый Оскол)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Аннотация. В настоящей статье рассмотрены психологические особенности учебно-профессиональной деятельности студента вуза. В частности, акцент выполнен на необходимость «погружения» студента в информационную деятельность. Проведена роль целенаправленности информационной деятельности студента. Показана её результативность.

Ключевые слова: вузовская подготовка студента, развитие личности студента, образовательный процесс в вузе, учебно- профессиональная деятельность студента, ценности и смыслы информационной деятельности, информационная деятельность, информационная культура личности, профессиональная культура личности.

Annotation. This article considers the psychological features of educational-professional activity of students at the University. In particular, emphasis is made on the necessity of "immersion" of the student in the information activity. Held the role of targeted information activity of the student. Shown its effectiveness.

Keywords: university training of students, development of student's personality, educational process in higher education, training and professional activities of the student, values and meanings of information activities, information activities, information culture of personality, professional culture of licnosti.

Введение. Активный процесс формирования современной информационной среды общества накладывает свой отпечаток на свод требований, предъявляемых к профессионально - личностным качествам современного специалиста. Одним из интегральных качеств личности специалиста выступает информационная культура.

Информационная культура будущего специалиста проявляется в различных аспектах: в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей); в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты; в умении извлекать информацию из различных источников, представлять ее в понятном виде и уметь эффективно использовать; в овладении основами аналитической переработки информации; в умении работать с различной информацией; в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности и т.п. Развитие информационной культуры будущего специалиста влечёт за собой его личностно – профессиональный рост.

чего в том числе повышалось качество учебных занятий, увеличивалась активность на занятиях.

После изучения данной дисциплины нами повторно продиагностирован уровень коммуникативной компетентности будущего педагога по физической культуре. Анализ данных диагностики показал, что увеличился процент студентов со средним и высоким уровнем развития коммуникативной компетентности. Таким образом, доказана эффективность развития коммуникативной компетентности будущего педагога по физической культуре посредством интерактивных форм обучения.

Литература:

1. Варданын, Ю. В. Гуманитарный контекст развития коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе изучения психологии / Ю. В. Варданын, С. А. Михалкина // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7/2011. – С. 91–101.
2. Кильмашкина, Т. А. Теоретические и технологические основы развития психологической компетентности студента педагогического вуза / Т. А. Кильмашкина, Л. Г. Майдокина // Российский научный журнал. – 2011. – № 2. – С. 92–97.
3. Кучина, Т. И. Развитие коммуникативной компетентности студентов-будущих педагогов / Т. И. Кучина // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2015. – № 2 (5). – С. 246–248.
4. Майдокина, Л. Г. Готовность тренера к психологическому сопровождению спортивной деятельности / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 37–40.
5. Майдокина, Л. Г. Субъектно-развивающая технология формирования психологической компетентности будущего тренера в условиях базового центра педагогического образования / Л. Г. Майдокина, С. В. Тарасова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – №8. – С. 15–16.
6. Оськина, С. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Оськина Светлана Александровна. – Тамбов, 2010. – 25 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

тему «Приемы борьбы лежа» или «Уходы из опасных положений» и наполнить их достаточным количеством приемов, выполняемых лежа, как атакующих, так и защитных. Значимое увеличение содержательного компонента темы позволит совершенствовать на занятиях по физической подготовке в соответствии с принципами и методами спортивной тренировки, различные способы контроля сопротивляющегося соперника в положении лежа. В качестве оценки сформированности компетенций удушающих приемов можно предложить решение задачи выполнения удушающего приема на сопротивляющемся партнере в определенных положениях лежа. Например, выполнить удушающий прием в положении, когда условный правонарушитель находится лежа на животе и пытается встать, а сотрудник располагается сидя на нем верхом. С целью выявления и оценки качества, формируемых у сотрудников профессиональных компетенций быстрого задержания правонарушителя, такие положения могут варьироваться, исходя опыта и частоты возникновения ситуаций в практической деятельности сотрудника, требующих компетентного применения приемов борьбы лежа (удержаний, болевых и удушающих захватов) с целью обеспечения своей личной безопасности и задержания правонарушителя.

Выводы:

1) Назрела необходимость включения в учебные программы по физической подготовке курсантов образовательных организаций системы МВД России темы «Приемы борьбы лежа» или «Уходы из опасных положений» и наполнения данной темы достаточным количеством приемов, выполняемых в положении лежа, содержащих как атакующие, так и защитные действия. Увеличение содержательного компонента темы позволит совершенствовать на занятиях по физической подготовке в соответствии с принципами и методами спортивной тренировки, различные способы контроля сопротивляющегося соперника в положении лежа.

2) В качестве критерия оценки эффективности формируемой у сотрудников полиции компетенции выполнения удушающих приемов во время задержания нарушителя можно предложить решение задачи выполнения удушающего приема на сопротивляющемся партнере в определенных положениях лежа. Например, выполнить удушающий прием в положении, когда условный правонарушитель находится в положении лежа на животе и пытается встать, а сотрудник располагается сидя на нем сверху или сбоку. С целью формирования и оценки данной компетенции, такие положения необходимо варьировать, ориентируясь на частоту возникновения подобных ситуаций в повседневной практической деятельности каждого сотрудника, требующих компетентного применения приемов борьбы лежа с целью обеспечения личной безопасности и задержания правонарушителя.

3) Таким образом, добавление в рабочую учебную программу дисциплины «Физическая подготовка» курсантов образовательных организаций системы МВД России в тему «Удушающие приемы» нескольких болевых и удушающих приемов, позволит применять их в учебных схватках на занятиях по физической подготовке с целью формирования у курсантов и сотрудников полиции необходимых профессиональных компетенций, повышения уровня их физической подготовленности и обеспечения практической направленности обучения будущих офицеров полиции.

Литература:

1. Горбатов В.В., Никифоров М.Ю. О совершенствовании обучения курсантов образовательных учреждений МВД России силовому задержанию преступников на занятиях по тактико-специальной подготовке // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. №1 (57). С. 139 – 141.
2. Гуралев В.М. К вопросу повышения физической подготовленности сотрудника органов внутренних дел // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных заведениях высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (18 марта 2011 года) / отв. ред. Е.В. Панов. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. С. 37 – 39.
3. Золотенко В.А. Условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в образовательных учреждениях МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №3 (43). С. 112 – 115.
4. Козырева Е.Н. Некоторые аспекты организации физической подготовки с офицерами МВД России // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №50 (3). С. 71 – 77.
5. Кузнецов А.Ф., Бакин А.В. Компетентностный подход в обучении: формирование и оценивание компетенций // материалы межвузовской учебно-методической конференции / под ред. А.Г. Парадникова. Омск: Омская академия МВД России, 2013. С. 201 – 202.
6. Кулиничев А.Н., Чурсина Н.В. Значение спортивной борьбы в подготовке курсантов вузов МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2015. №1. С. 52 – 55.
7. Лигута В.Ф. Состояние процесса физической подготовки и уровень физической подготовленности сотрудников дорожно-патрульной службы МВД России // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №51 (4). С. 232 – 242.
8. Муслимов Р.А. Приемы борьбы лежа в физической подготовке сотрудников МВД России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т.20. С.3671 – 3675. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54999.htm> (дата обращения: 21.04.16).
9. Муханов Ю.В., Ткаченко А.И., Апальков А.В. Некоторые аспекты формирования потребности в физическом самосовершенствовании у курсантов образовательных учреждений МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2012. №1. С. 97 – 101.
10. Осипов А.Ю. Устойчивое равновесие, как необходимый компонент обучения контратакующим действиям в борьбе самбо // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №1 (19). С. 94 – 96.
11. Плешивцев А.Ю. Методика обучения боевым приемам борьбы курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на основе типологии противодействия нарушителей сотрудникам полиции: Автореф... дис. канд. пед. наук. М., 2015. 26 с.
12. Фетисов А.В. Формирование профессионально-прикладной физической компетенции сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. №2. С. 24 – 28.
13. Физическая подготовка: рабочая программа учебной дисциплины по специальности 031001.65 Правоохранительная деятельность. Екатеринбург.

Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология**

на уроке физкультуры. В заключение определить оптимальную стратегию поведения учителя в отношении данного ученика.

На занятии по теме «Психологические особенности деятельности педагога по физической культуре» студентам предлагается проанализировать психологические портреты педагогов по физической культуре, разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию авторитета учителя физической культуры. При решении данных задач могут быть использованы разнообразные интерактивные формы: мозговой штурм, ярмарка идей, ситуационный практикум (кейс), экспериментальная лаборатория, конференция, коллаж, круглый стол, квест, дискуссия, диспут.

По теме «Психологические основы обучения и воспитания на уроках физической культуры» студенты выполняют следующие задания, способствующие развитию коммуникативной компетентности: предложите и обоснуйте приемы повышения интереса школьников к урокам физической культуры, разработайте и защитите психолого-педагогические рекомендации, направленные на развитие познавательных процессов на уроках физической культуры.

При изучении модуля «Психология спорта» студентам предлагалось проанализировать журнал «Спортивный психолог», выделить и обосновать актуальные проблемы психологии спорта; составить и защитить модель психологического сопровождения конкретного вида спорта и обосновать ее реализацию.

При освоении темы «Психологические особенности тренировочной и соревновательной деятельности» будущие учителя по физической культуре выполняли следующие задания с применением интерактивных форм: в составе микрогрупп спроектируйте модель психологической подготовки спортсмена, составьте и обоснуйте собственные требования к психолого-педагогическому отбору в спортивные секции или сборную команду (вид спорта – по выбору), подготовьте просветительскую лекцию с презентацией о психологической подготовке спортсмена, выступите на занятии.

При изучении темы «Психические состояния в спортивной деятельности» студенты выполняли следующие задания: в составе микрогрупп проанализируйте дневниковые записи психических состояний спортсмена и предложите психолого-педагогические рекомендации по оказанию помощи спортсмену, выберите видеоролики с проявлением различных состояний в спортивной деятельности, предложите собственные психолого-педагогические рекомендации по коррекции неблагоприятных психических состояний спортсмена.

При освоении темы «Психическая готовность к соревнованиям» будущие учителя по физической культуре выполняли следующие задания: предложите психолого-педагогические рекомендации по преодолению соревновательной тревожности, составьте памятку психологического настроя на соревнования. В памятке должны быть отражены способы и средства настроя на соревнования.

Перечень тем по дисциплине «Психология физической культуры и спорта» довольно широк. Мы остановились лишь на некоторых.

Выводы. Описанные задания, предлагаемые студентам, содержат богатый резерв развития коммуникативной компетентности. Решая данные задания, студенты использовали самые разнообразные интерактивные формы, за счет

Таблица 2

**Уровни сформированности коммуникативной компетентности у
будущих педагогов по физической культуре**

Уровни сформированности	Количество студентов, %
Высокий	6
Выше среднего	12
Средний	36
Ниже среднего	24
Низкий	22

Из таблицы видно, что у большинства студентов уровень сформированности коммуникативной компетентности средний (36 %), далее идут уровни ниже среднего (24 %) и низкий (22 %) по количеству студентов.

Таким образом, учитывая результаты проведенной диагностики, необходимо предложить способы совершенствования коммуникативной компетентности будущего педагога по физической культуре.

Одним из эффективных способов развития коммуникативной компетентности у будущих педагогов по физической культуре является применение интерактивных форм в образовательном процессе.

Использование интерактивных форм предполагает процесс общения «на равных», где все участники такого общения заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения.

В ходе интерактивного общения происходит не только познание, процесс личностного роста участников, но и процесс взаимодействия личностей, где каждый имеет право высказать свои точку зрения, отстаивать свою позицию, играть свою роль.

Для решения образовательных задач в вузе могут быть использованы следующие интерактивные формы обучения: экспедиции, экскурсии, тренинг, суд, логические схемы, мозговой штурм, ярмарка идей, ситуационный практикум (кейс), экспериментальная лаборатория, конференция, активная лекция, мастер-класс, игры (социально-педагогические, ролевые, деловые), социально-значимые проекты, коллективно-творческое дело, коллаж, круглый стол, квест, дискуссия, дебаты, диспут и др.

Приведем пример применения интерактивных форм обучения на занятиях по дисциплине «Психология физической культуры и спорта».

При изучении модуля «Психология физической культуры» студентам предлагается проанализировать учебные ситуации на уроках физической культуры в начальной школе. Указанные ситуации могут быть решены при помощи различных интерактивных форм: ярмарка идей, дискуссия, круглый стол.

Также студентам целесообразно предложить проанализировать по схеме характеристику ученика, выделить его «сильные», положительные, качества и недостатки, которые могут обусловить негативные поведенческие проявления

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Уральский юридический институт МВД России, 2015. 67 с.

14. Харлампиев А.А. Система Самбо. Боевое искусство. М.: Советский спорт, 1995. 96 с.

Педагогика

УДК: 378.1

**доцент кафедры педагогики и социальной психологии,
кандидат исторических наук, доцент Гурьев Михаил Евгеньевич**
Санкт-Петербургский университет министерства
внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАК СУБЪЕКТУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Преподаватели образовательной организации признаются центральной фигурой образовательного процесса. Они непосредственно и активно оказывают влияние на обучающихся, формируя у них профессионально необходимые убеждения и взгляды, умения мыслить и действовать. Преподаватели определяют имидж образовательной организации, придают вопросу подготовки специалистов необходимую направленность. Исходя из этого в Российской Федерации разработана и успешно реализуется целенаправленная система соответствующих мер, ориентированных на качественную подготовку и переподготовку педагогических работников, раскрытие их творческого потенциала и способностей.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; педагогическая система; педагогические умения; методы обучения; дидактическая модель; педагогический процесс; педагогическое творчество; педагогический профессионализм; профессиональная грамотность; инновационные технологии.

Annotation. Teachers of the educational organization recognized as a Central figure of the educational process. They actively and directly affect students, giving them the necessary professional beliefs and attitudes, abilities to think and act. Teachers determine the image of the educational organization, attach to the question of training the required orientation. On this basis in the Russian Federation was developed and successfully implemented a focused system of appropriate measures, oriented on qualitative training and retraining of teachers, disclosure of their creative potential and abilities.

Keywords: pedagogical activity; pedagogical system; teaching skills; teaching methods; didactic model; pedagogical process; pedagogical work; teaching professionalism; professional competence; innovative technologies.

Введение. Подготовку преподавателей осуществляют с учетом принципиально значимых требований: профессиональной ориентированности; совокупности предметной психолого-педагогической подготовленности; последовательности; интенсивной напряженности; перспективности (с учетом совершенствования и развития педагогической теории и практики, персонализации, диверсификации, комплексирования многообразием методов

и форм подготовки); инновационной приоритетности (использование активных и интерактивных технологий обучения, развитие творчества и креативности у преподавателей). Анализ результативности педагогической деятельности преподавателей позволяет сделать вывод о том, что качество решения задач педагогического процесса в образовательных организациях в первую очередь определяется профессиональной подготовленностью, интеллектуальными, нравственными и волевыми качествами преподавателей. Максимальное сочетание нравственных качеств и человечности, основательной теоретико-методологической подготовки, широкого профессионального кругозора, общей и педагогической культуры позволяет преподавателю успешно и на высоком профессиональном уровне решать задачи по обучению и воспитанию обучающихся.

Формулировка цели статьи. Целями данной статьи являются:

- комплексный анализ дидактических требований, предъявляемых к преподавателю образовательных организаций, как субъекту педагогической деятельности;

- разработка подходов, приемов и способов развития профессионализма и педагогического творчества у педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Продуктивная педагогическая деятельность, ее структура и сущность принадлежит к важнейшим вопросам, которые исследует педагогическая наука и практика. Очень часто эти важнейшие феномены, в научном анализе, заменяются изучением педагогического искусства. Конечно, творчество любого педагога неповторимо, его можно сравнить с высоким искусством художника или композитора, а порой можно отнести и к более сложным элементам творческой деятельности. В частности Э.Дюркгейм отмечал, что не может быть воспитания, которое возможно было бы использовать в отношении всего человечества, при этом нет такого общества, в котором бы не существовали педагогические системы параллельно друг другу.

Конечно, сущность научного анализа педагогической деятельности заключается в определении уникальной неповторимости творческого потенциала каждого преподавателя, но он сам не основывается на описании, главное его предназначение - сравнительное исследование и качественно-количественный анализ. Наиболее перспективное направление считается то, которое применяет принципы системного подхода для анализа и построения модели педагогической деятельности.

Б.Ф.Ломов отмечал, что мысль о системном подходе не нова. Он выступает в качестве общего научного метода, с помощью которого решаются как теоретические, так и практические проблемы. В исследованиях психологии и педагогики этот метод стал использоваться недавно. Возможность использования системного подхода в педагогических, а затем и в психологических исследованиях, положила теория функциональных систем, разработанная П.К. Анохиным. С начала 70-х годов XX века, за проведение в педагогике системно-структурных исследований, ратовали М.А.Данилов, В.М.Малинин и Ф.Ф.Королев.

Под системой следует понимать множественную совокупность элементов взаимосвязанных друг с другом, которые образуют определенную, взаимодействующую между собой, целостность. Однако, по мнению

Уровни проявления коммуникативных склонностей у будущих педагогов по физической культуре

К	Оценка	Уровень проявления коммуникативных склонностей	Количество студентов, %
0,10-0,45	1	Низкий	20
0,46-0,55	2	Ниже среднего	26
0,56-0,65	3	Средний	40
0,66-0,75	4	Высокий	14
0,76-1,00	5	Очень высокий	-

Согласно данным, представленным в таблице 1, большинство испытуемых (40 %) получили оценку 3 и характеризуются средним уровнем проявления склонностей к коммуникативной деятельности. Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

У испытуемых, получивших оценку 2 (26 %), развитие коммуникативных склонностей находится на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить время в одиночестве, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, не отстаивают свое мнение.

У респондентов, получивших оценку 1 (20 %), развитие коммуникативных склонностей находится на низком уровне.

Испытуемые, получившие оценку 4 (14 %), отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных склонностей. Они легко устанавливают контакты с людьми, постоянно стремятся расширить круг знакомых, проявляют инициативу в общении и стараются поддерживать дружеские отношения с людьми.

Далее в таблице 2 представлены результаты по методике измерения уровня сформированности коммуникативной компетентности.

необходимо становление и развитие всех ее компонентов, сформированность которых способствует успешному осуществлению педагогом коммуникативного процесса и обеспечивает взаимопонимание и взаимодействие в микросистемах «педагог-педагог», «педагог-ученик», «педагог-родитель».

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в исследовании уровня развития коммуникативной компетентности будущих педагогов по физической культуре и обосновании способов ее развития посредством интерактивных форм обучения.

Изложение основного материала статьи. Нами проведено исследование уровня развития коммуникативной компетентности будущих педагогов по физической культуре. В исследовании приняли участие студенты IV-V курсов факультета физической культуры в количестве 50 человек.

Диагностическая программа эмпирического исследования включала в себя следующие диагностические методики:

- методика изучения коммуникативных способностей (В. Б. Никишина, Т. Д. Василенко);
- методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (Б. А. Федоршин);
- методика измерения уровня сформированности коммуникативной компетентности (модифицированный вариант методики Г. С. Трофимовой «Измерение уровня педагогической коммуникативной компетентности»).

Анализ данных по методике изучения коммуникативных способностей В. Б. Никишиной и Т. Д. Василенко показал, что 30 % студентов имеют низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков, входящих в состав коммуникативной компетентности и следует обратить внимание на его повышение; у 46 % студентов средний уровень развития коммуникативных умений и навыков, что говорит о некоторых неудовлетворительных аспектах их коммуникативной компетентности, на которые следует обратить внимание. По полученным данным, 24 % студентов обладают высоким уровнем развития коммуникативных умений и навыков, входящих в состав коммуникативной компетентности.

Качественный анализ показал, что у студентов, по их мнению, отсутствуют такие умения и навыки, как: планировать цель и результат предстоящего разговора с партнером по общению, подбирать факты, доводы и аргументы, соответствующие особенностям его личности и профессии, регулировать свое эмоциональное состояние, не прерывая разговора с собеседником, убедить человека принять другую точку зрения, говорить так, чтобы собеседник воспринимал речь без внутреннего сопротивления и искажения, говорить собеседнику о своем впечатлении от разговора и его результатах, говорить комплименты собеседнику.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства студентов средний уровень развития коммуникативных умений и навыков. В связи с этим необходимо их совершенствование в образовательном процессе педагогического вуза.

В таблице 1 представлены результаты данных по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (Б. А. Федоршин).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

П.К.Анохина, само взаимодействие не в состоянии, из множества элементов, создать систему. При разработке теории функциональных систем, он подчеркивал, что системой считается только такая совокупность избирательно вовлеченных составляющих, в которой их взаимоотношения и взаимодействия направлены на итоговый фокусированный полезный результат.

При формулировании центральной научной задачи педагогики и педагогической психологии, необходимо основное внимание уделить проблеме описания зависимости одной системы от другой. В педагогике можно выделить большое количество вариантов, где применяется общая теория система при анализе педагогической деятельности. Так, при введении понятия педагогическая система, Н.В.Кузьмина определяет в ней не только структурные элементы, но и оценивает педагогическую деятельность через функциональные компоненты. Эта модель предполагает наличие пяти структурных элементов:

1. Субъект педагогической деятельности.
2. Объект педагогической деятельности.
3. Предмет взаимной деятельности субъекта и объекта.
4. Цели педагогического процесса.
5. Приемы педагогической коммуникации.

Все эти структурные элементы образуют систему. Если попытаться убрать один из компонентов этой педагогической системы, она перестанет существовать. При этом, каждый из этих компонентов нельзя ни убрать, ни заменить на другую совокупность. Для того, чтобы описать систему, недостаточно выделить из нее структурный компонент. Чтобы систему задать, не достаточно выявить ее структурные элементы, необходимо также выявить ту совокупность связей, которые существуют между ними. Структурные элементы, приведенной выше, педагогической системы взаимосвязаны между собой как прямой, так и обратной зависимостью. Важнейшая задача, которая стоит перед педагогикой и педагогической психологией, заключается в том, чтобы установить механизмы взаимосвязи составляющих системы и их взаимной зависимости. Изучая педагогическую деятельность Н.В.Кузьмина предложила структуру деятельности преподавателя.

Данная модель содержит пять основных функциональных компонентов:

1. Гностический, определяет знания преподавателя не только своего предмета, но и приемов коммуникации, умения изучать и использовать в своей практической деятельности психологические особенности обучающихся, а также способность к самопознанию (к себе, как личности и результатам своей деятельности).
2. Проектировочный, который содержит перспективные задачи по обучению и воспитанию обучающихся, а также стратегию и способы по их реализации.
3. Конструктивный, который содержит материал по конструированию преподавателем своей педагогической деятельности и деятельности обучающихся, с учетом ближайших и перспективных целей педагогического процесса.
4. Коммуникативный, который содержит элементы и специфику коммуникативной деятельности в период взаимодействия преподавателя с обучающимися по достижению дидактических целей и задач целостного педагогического процесса.

5. Организаторский, содержит элементы организации как своей деятельности, так и деятельности обучающихся.

Необходимо отметить, что все выше перечисленные компоненты часто включаются в модель, описывающую соответствующие педагогические умения преподавателя. Все эти компоненты не только связаны между собой, но и достаточно пересекаются друг с другом. Очень важно, чтобы преподаватель каждый раз продумывал эффективные приемы построения занятия, учитывал индивидуально-психологические особенности как учебной группы так и обучающихся, а также обстоятельства, которые предшествовали проводимому занятию. Таким образом можно наблюдать тесную связь между гностическим и организаторским компонентами.

В.И.Гинецинский предложил свой подход в определении модели системного характера. К функциональным компонентам, предложенной им модели педагогической деятельности он отнес следующие:

1. Презентативная функция, она включает изложение обучающимся содержания учебного материала. Она основывается на механизмах абстрагирования от каких-либо форм обучения и направлена на конкретный факт, характеризующийся изложением материала конкретного занятия.

2. Инсентивная функция, суть которой заключается в активизации интереса к излагаемой информации. Механизмы ее реализации связаны с задаваемыми вопросами и выставляемыми оценками.

3. Корректирующая функция, связана с изменениями и сопоставлениями результатов деятельности обучающихся.

4. Диагностирующая функция, позволяет получить обратную связь.

Когда в деятельности преподавателя преобладает та или иная функция, это указывает на определенный вид активности обучающихся, так как осуществляется реализация определенного метода обучения. Так например, когда реализуется ведущее положение инсентивной функции, обычно применяется проблемный метод.

Интересную концепцию деятельности преподавателя разработала в своих научных трудах А.К.Маркова. В структуре труда преподавателя она выделила такие составляющие, как:

1. Знания профессии, психологии и педагогики.

2. Умения педагога профессионала.

3. Профессиональные психологические установки и позиции преподавателя.

4. Особенности личности преподавателя, оказывающие влияние на овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями. А.К.Маркова в своей концепции выделяет педагогические умения, которым должен соответствовать преподаватель. Все эти умения сформулированы в десяти группах, которые следует рассмотреть в ключе предлагаемой модели.

1. Первая группа содержит те умения, которым должен соответствовать преподаватель:

– анализировать педагогическую ситуацию, выделяя из нее проблему с дальнейшей формулировкой педагогической задачи, которая должна быть сориентирована на обучающегося, как активного звена педагогического процесса. Уметь анализировать и видоизменять складывающуюся педагогическую ситуацию;

– переводить педагогические задачи в конкретное русло, уметь

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

способствующих эффективной организации, реализации и осуществлению своей профессионально-педагогической деятельности. Педагог является активным субъектом общения: ему необходимо уметь устанавливать контакты с различными людьми, передавать и принимать информацию от окружающих, убеждать их в справедливости своих идей, отстаивать свою позицию и т. д.

Между тем анализ показывает, что педагоги испытывают значительные трудности в осуществлении коммуникативного процесса, следствием которых является низкая эффективность их учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении. Следовательно, коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных профессионально значимых характеристик педагога, а ее развитие – как особая задача системы высшего образования.

В настоящее время нарабатаны продуктивные идеи, раскрывающие общенаучное понимание компетентности, ее проявления в деятельности специалиста гуманитарной сферы, а также особенностей коммуникативной компетентности студента вуза (Ю. В. Вардanian, С. А. Михалкина [1], Л. Г. Майдокина [2, 4, 5], Т. И. Кучина [3] и др.).

Понятие «коммуникативная компетентность» трактуется неоднозначно и рассматривается в связи с характеристикой взаимодействия людей, знаниями и умениями, как личностное качество и поведение, проявляющееся в отношении с людьми, в связи со способностями в общении.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта общения оснащать деятельность невербальными и вербальными средствами обмена информацией. В связи с этим коммуникативная компетентность педагога – это профессионально значимое интегративное свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта педагогического общения оснащать профессиональную деятельность невербальными и вербальными средствами обмена информацией, способствующее развитию учащихся [6].

Рассматривая коммуникативную компетентность как компонент системы общей профессиональной компетентности специалиста, необходимо отметить, что как часть такой системы коммуникативная компетентность должна предполагать некую структуру и, в свою очередь, рассматриваться как система, включающая в качестве структурных компонентов подсистемы более низкого уровня. Таким образом, встает задача определения тех структурных компонентов, которые образуют систему коммуникативной компетентности личности педагога.

Обобщая опыт многих ученых, занимавшихся проблемами коммуникативной компетентности, и опираясь на проведенные ими исследования, предлагаем следующее видение ее структуры.

Коммуникативная компетентность педагога обладает сложной структурной организацией и включает в себя следующие основные коммуникативные компетенции: планирование процесса коммуникации, установление контакта, вербальная / невербальная передача информации, восприятие / интерпретация информации, обеспечение обратной связи, преодоление коммуникативных барьеров, оказание влияния в коммуникативном процессе, достижение целей контакта, проявление / передача инициативы [6].

Для эффективной реализации коммуникативной компетентности

УДК: 159.9 (045)

кандидат психологических наук,
старший преподаватель Михалкина Светлана Александровна

Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат психологических наук,
доцент Майдокина Людмила Геннадьевна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат педагогических наук,
доцент Цыбусова Вера Васильевна
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (МГПИ–ЧГПУ).

Тема: «Современные технологии диагностики здоровья и функционального состояния организма студентов в условиях вуза».

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетентности будущего педагога по физической культуре посредством интерактивных форм обучения. Авторами описаны результаты исследования уровня коммуникативной компетентности у будущих педагогов по физической культуре. Особое внимание уделено обоснованию необходимости реализации интерактивных форм обучения при подготовке будущего педагога.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, педагог по физической культуре, интерактивные формы обучения.

Annotation. In the article the problem of development of communicative competence of a future teacher of physical culture through interactive forms of learning. The authors described the results of research of level of communicative competence of future teachers of physical culture. Special attention is paid to the justification of the necessity of implementing interactive forms of education in preparing the future teacher.

Keywords: competence, communicative competence, teacher of physical education, interactive forms of learning.

Введение. Современные политические, социальные и экономические преобразования, происходящие в России, обусловили необходимость поиска принципиально новых подходов к подготовке будущего педагога в процессе обучения в вузе. Перспективно востребованный обществом выпускник системы высшего образования должен обладать совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

принимать оптимальные решения в любой складывающейся ситуации, уметь видеть конечные результаты решаемых задач.

2. Вторая группа умений включает в себя:

- умение работать с учебным материалом, его содержанием;
- обладать способностью, педагогически правильно, истолковывать

информацию;

- формировать у обучающихся учебные и социальные умения и навыки, осуществлять межпредметные связи;

- уметь изучать психические функции, учитывать учебные возможности, предвидеть типичные затруднения обучающихся;

- уметь учитывать мотивацию обучающихся в процессе планирования и организовывания педагогического процесса;

- уметь сочетать формы обучения и воспитания, учитывать временные, физические и творческие затраты как обучающихся, так и преподавателя.

3. Третья группа умений соотносит психолого-педагогические знания преподавателя с их практическим применением. Преподаватель должен:

- видеть в затруднениях обучающихся недочеты в своей педагогической деятельности;

- уметь планировать развитие своего педагогического мастерства.

4. Четвертая группа умений связана с приемами, позволяющими ставить различные задачи коммуникации, главные из которых связаны с созданием психологически безопасного общения и использовании, нерезализованных внутренних резервов партнеров по общению.

5. Пятая группа умений содержит способы достижения максимального уровня общения, которые включают:

- ориентация на понимание точки зрения общающихся, проявление интереса к их личности, развитие личностных качеств обучающихся;

- способность понимать внутренний мир обучающихся, по манерам поведения, уметь использовать, в своей практической деятельности, приемы невербального общения (мимику, жестику, пантомимику;

- умения занять позицию обучающегося, на основе формирования атмосферы доверия между общающимися людьми (обучающийся должен видеть в себе уникальную полноценную личность);

- умение владеть риторическими приемами;

- умение всесторонне пользоваться организующими формами воздействия, как приоритетными, по сравнению с формами оценивания и дисциплинарного воздействия;

- умение, в педагогической деятельности, выделять демократический стиль, как главный стиль процесса преподавания;

- умение использовать юмор в процессе разрешения педагогических ситуаций.

6. Шестая группа связана с умениями:

- глубоко осознавать значимость своей профессиональной педагогической деятельности, сформированной позиции преподавателя, направленной на постоянное развитие своих профессиональных способностей;

- влиять на свои эмоциональные состояния, придавая им созидательный характер;

- осознавать собственные положительные возможности и возможности обучающихся, которые способствуют утверждению своей собственной,

позитивно направленной Я-концепции.

7. Седьмая группа связана с умениями осознавать свои собственные перспективы в профессиональном росте, определении своего стиля педагогической деятельности, максимального использования индивидуальных творческих задатков.

8. Восьмая группа умений характеризует:

- способность определять характеристики знаний, которые получили обучающиеся за определенный период обучения;
- умение давать оценку состоянию деятельности, видам самооценки и самоконтроля в начале и в конце периода обучения;
- умение определить ключевые критерии обучаемости;
- умение поощрять стремление к непрерывному образованию и саморазвитию.

9. Девятая группа содержит умения:

- оценивать преподавателем уровня воспитанности и воспитуемости обучающихся;
- определять, по результатам поведения обучающихся, соответствие нравственных нормам с их убеждениями;
- увидеть личность в каждом обучающемся, способность развить в них слабо развитые личностные черты.

10. Десятая группа связана с умениями педагога дать интегральную оценку своему труду в целом. Вопрос стоит об умении проанализировать важнейшие связи, возникающие в процессе педагогической деятельности, между целями, задачами, средствами, способами, условиями и результатами. Это умение педагога проявляется в способности оценивать результаты своей деятельности, переходя от частного к общему, то есть, от оценки частных умений к оценке своего профессионального мастерства.

Следует заметить, что четвертая и пятая группа связана с умениями в области общения. Шестая и седьмая группы тесным образом связаны с категориями психологии личности как преподавателя, так и обучающегося. Вторая, девятая и десятая группы связаны с умениями в области педагогической психологии; девятая и десятая группы связаны с умениями в области восприятия, с точки зрения подходов педагогической психологии. Десятая группа относится к умениям преподавателя к самопознанию и познания личности обучающегося.

Современная дидактическая наука большое внимание уделяет моделированию, как одному из методов обучения. Необходимо заметить, что моделирование, как научный метод, известен достаточно давно.

В соответствии с определением В.А.Штоффа, модель включает четыре признака:

1. это либо абстрактно представленная, либо реально реализуемая система;
2. она является объектом исследования;
3. она может являться объектом, замещающая его;
4. при ее изучении может появиться новая информация об объекте.

Моделирование это процесс, в ходе которого строятся и исследуются модели.

Определяя понятие «учебная модель» необходимо сделать ударение на то, что данные модели должны дидактически легче восприниматься, чем

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

2. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.П., Чуткина Н.И. /под ред. Дубровиной М.В./Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков. М., 1995. – 571 с.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Изд-во «Питер», 2009. – 320 с.

4. Фрейд А. Детский психоанализ. - СПб.: Питер, 2003. - 477 с.

5. Хорни К. Самоанализ. – М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2002. – 288 с.

6. Боулби Дж. Привязанность. / Пер с англ.Н.Г.Григорьева, Г.В.Бурменская. – М.: Гардарики, 2003г. – 477 с.

7. Ainsworth M. D. S. Attachment beyond infancy // Amer. Psychol. 1989. N 44. P. 709 — 716.

8. Смирнова Е. О., Радева Р. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопр. психол. — 1999. — № 1. — С. 105.

9. Минуллина А.Ф. Акрамова И.А. Особенности эмоциональной привязанности к родителям у детей дошкольного возраста с адекватной и неадекватной половозрастной идентичностью. Неврологический вестник — 2013 — Т. XLV, вып. 1 — С. 100-104.

10. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи, М., изд. Просвещение, 2000, 207 с.

11. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии – 1985. - №2. – С. 186 – 187.

12. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М., 1996. – С. 6– 19.

13. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. М.: Смысл, 2000. С. 20 – 21.

14. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. С-Пб., 1997. - С.

15. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Издательство «СООУЗ», 2000. — 448 с.

16. Минуллина А.Ф., Муртазина Э.И., Коняшина В.И. Исследование структуры и взаимосвязи актуальных страхов у матерей и их детей. Практическая медицина. 2014. № 2 (78). - С. 88-95.

17. Ахметзянова А.И. Изучение тревожности и коммуникативных способностей подростков с тяжелыми нарушениями речи// Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/107-8279>.

особенностями воспитания в семье и показателями психической травматизации детей в функциональных и дисфункциональных семьях.

В группе функциональных семей выявлены следующие значимые взаимосвязи. Игнорирование родителями потребностей ребенка положительно взаимосвязано с ощущением тревожности в семье ($rS=0,35$; $p\leq 0,05$), т.е. чем меньше родители удовлетворяют потребности в эмоциональном контакте, общении, тем выше тревожность ребенка в семье. Чрезмерность санкций родителей отрицательно взаимосвязано с конфликтностью в семье ($rS=-0,35$; $p\leq 0,05$). Чем жестче воспитание, строже наказания, тем ниже конфликтность в семье. Недостаточность требований – обязанностей положительно взаимосвязано с враждебностью в семейной обстановке ($rS=0,34$; $p\leq 0,05$). Чем меньшее количество обязанностей родители предъявляют ребенку, тем выше враждебность в семье.

В группе дисфункциональных семей выявлены следующие особенности. Чем меньше родители удовлетворяют потребности в эмоциональном контакте, общении, тем больше страхов у ребенка ($rS=-0,39$; $p\leq 0,01$). Чем больше родители склонны баловать ребенка, некритически удовлетворять любые его прихоти, тем менее благоприятна семейная ситуация для ребенка ($rS=-0,33$; $p\leq 0,05$). Чем меньше родители устанавливают какие-либо рамки в поведении ребенка, тем менее благоприятна и более враждебна для ребенка семейная атмосфера. ($rS=0,32$; $rS=-0,29$; $p\leq 0,05$). Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания способно усиливать тревожность в семье ($rS=0,41$; $p\leq 0,01$).

В результате проделанной работы была достигнута главная цель исследования, которая заключалась в исследовании особенностей психической травматизации детей в дисфункциональных семьях.

Выводы. Результаты, полученные в исследовании, позволяют нам сделать следующие выводы:

1. В дисфункциональных семьях преобладают негармоничные стили воспитания (гиперпротекция и гипопротекция, потворствование и игнорирование потребностей ребенка, неустойчивость стили воспитания, воспитательная неуверенность родителя, незрелость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств).

2. В дисфункциональных семьях намного чаще, чем функциональных, встречается тревожность, конфликтность, враждебность, и чаще отмечается чувство неполноценности в семейной ситуации.

3. У детей из дисфункциональных семей количество страхов превышает и не соответствует возрастной норме, что свидетельствует об их инфантилизации, замедлении естественного процесса взросления.

4. Конфликтные отношения в дисфункциональных семьях инициируют тревожное состояние у детей, увеличивая и закрепляя их страхи.

5. Родители из дисфункциональных семей, применяя негармоничные стили воспитания в отношении своих детей, способствуют формированию у них психической травматизации.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что психическая травматизация детей в дисфункциональных семьях обусловлена личностной деформацией родителей, проявляющейся в неадекватных стилях семейного воспитания, нашла свое полное подтверждение.

Литература:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений, т. 5. М., 1983. - 369 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

подобные данные самого объекта. Структурно дидактическая модель состоит из гораздо меньшего количества элементов, чем их содержит объект. Проведенные исследования показывают, что применение в обучении метода моделирования, значительно повышает его эффективность. Этому свидетельствует проведенный С.И.Мещеряковой эксперимент, суть которого заключалась в следующем. Одна учебная группа студентов изучала физику с использованием метода математического моделирования, другая же обучалась по классической схеме. Результат успеваемости в первой группе оказался значительно выше, чем во второй. Данные результаты были неоднократно перепроверены и на примерах других образовательных организаций, результат подтвердил данный факт.

Экспериментальные исследования показали, что традиционное обучение стихийно не формирует моделирующую деятельность. Исходя из этого, моделирование необходимо отнести к методу обучения, который необходимо использовать целенаправленно. Его применение требует учета тех особенностей, которыми он обладает, в противном случае могут возникнуть нежелательные последствия. Такие данные охарактеризовал А.А.Матюшкин-Горке, который утверждал, что нельзя четко не разграничивать реальные объекты и математические модели, так как это может привести к искаженному формированию научного мировоззрения обучающихся и может выразиться в серьезных проблемах освоения учебного курса, особенно ее практической составляющей. Продуктивная педагогическая деятельность преподавателя образовательной организации в первую очередь зависит от выбора им системы методов обучения обучающихся. Этот вопрос достаточно сложный и зависит от большого количества различных факторов с которыми сталкивается преподаватель. Анализируя педагогическую литературу, Ю.К.Бабанский установил, что решение данного вопроса зависит от 23 различных факторов, что во многом затрудняет процесс выбора методов обучения. Он предложил выбирать методы по шести параметрам, включающих различные факторы:

1. принципы и закономерности обучения;
2. задачи и цели обучения;
3. содержательная составляющая предмета;
4. возможности к учебе обучающихся;
5. влияние внешних условий;
6. педагогический потенциал преподавателей.

Дидактическая категория метода тесным образом связана со всеми структурами системы педагогики. В зависимости от того, каким образом метод связан с другими структурными компонентами педагогической системы, зависит и его выбор. Оптимальный выбор метода, с позиции системного подхода, заключается в установлении той зависимости, которая существует между методом и компонентами структуры: обучающим и обучающимся, предметом и целью педагогического процесса. Так как сами методы обучения входят в систему коммуникации, осуществляемой в процессе обучения, можно судить о взаимосвязи этих двух составляющих. Методы и формы обучения тесно связаны друг с другом, поскольку в понятие метода органически вписывается понятие формы обучения. Выбор метода обучения прямо пропорционально четырем структурным элементам, который зависит от проведения определенной формы занятия, таких как: чтение лекции; проведение семинарского занятия; практическое занятие; проведение урока. С

точки зрения организационной формы занятия, то она не изменяется. Видоизменяются же: цели и предмет обучения, а так же состояния обучающегося и обучающегося. Как указывал Н.Д.Никандров, что каждая организационная форма обучения обеспечивается свойственными ведущими его методами. Следует заметить, что современная дидактика, при выборе метода, учитывает ряд факторов, которые имеются в каждой форме обучения.

Особенность высшей школы заключается в самостоятельной деятельности обучающихся студентов. Многие преподаватели данную категорию сводят к минимальному текущему оцениванию, которому подвергаются обучающиеся, в межсессионный период времени. Хотя, такая оценка самостоятельности обучающихся в высшей школе, в полной мере несостоятельная, поскольку самостоятельная подготовка студентов слабо эффективна. Когда учебно-методическое воздействие осуществляется нерегулярно (редко проводятся консультации, не проводится тестирование по проверке остаточных знаний, отсутствует должный контроль успеваемости) все это резко снижает уровень успеваемости обучающихся студентов.

Исследования, которые проводились в этой области, подтверждают точку зрения, которую высказывал Б.Г.Ананьев, что худшей оценкой, является ее отсутствие, поскольку такое положение дел не организует, а дезорганизует. Данное положение справедливо для любой педагогической системы. Высшая школа помимо применения, для оценки обучающихся студентов, традиционных форм, должна разрабатывать и применять новые, инновационные методы оценки, которые должны обладать качествами: максимальной доступности и экономичности по времени. Наиболее перспективное направление, в этой области, является разработка и использование, в учебном процессе, тестовых заданий по проверке усвоения обучающимися как отдельных тем, разделов, так и всего курса изучаемого предмета. Для ускорения и облегчения процесса контроля, целесообразно применять, для этой цели, современные информационные технологии (ЭВМ и мультимедийное оборудование). Очень важно, чтобы этот контроль осуществлялся в течении всего периода обучения студента образовательной организации, а также по всем изучаемым ими учебным дисциплинам, но наиболее тщательно это должно осуществляться на младших курсах обучения. Это связано с тем фактом, что именно на младших курсах многие обучающиеся испытывают затруднения в самостоятельной подготовке. Для этой цели, необходимо тщательно продумывать систему оценивания, ее результативность, именно для этой категории обучающихся студентов.

Чем вызваны причины этого адаптационного периода. Предшествующая, системе высшего образования, средняя школа устроена таким образом, что контроль, со стороны учителей ребенок подвергается по несколько раз за неделю. Это формирует у него определенную систему отношений «учитель-ученик». Поступив в высшее учебное заведение, вчерашний ученик средней школы, сталкивается с непривычной ситуацией, когда за его учебой никто не следит. Более того, система обучения в высшем учебном заведении, предполагает другую систему построения учебных занятий - лекционно-семинарскую, а не привычную - поурочную, которая предусматривает поурочный опрос. В высшем учебном заведении зачетная и экзаменационная сессия, которая предусматривает контроль, бывает один раз в полгода. Плюс, во многих высших учебных заведениях, бытует свободная посещаемость

Сравнительные данные частоты встречаемости различных страхов у детей в функциональных и дисфункциональных семьях

Страхи	Кол-во		п-критерий Фишера	Страхи	Кол-во		п-критерий Фишера
	Гр № 1	Гр № 2			Гр № 1	Гр № 2	
страх одиночества	10	25	3,3**	страх глубины	19	33	2,99**
страх нападения	30	42	3,2**	страх замкнутого пространства	17	30	2,74**
страх заболеть	26	36	2,26*	страх огня	27	40	3,15**
страх каких-то людей	22	33	2,36**	страх пожара	31	45	4,40**
страх мамы или папы	1	5	1,80*	страх больших пространств	13	21	1,74*
страх сказочных персонажей	26	36	2,26*	страх врачей	9	17	1,87*
страх страшных снов	17	32	3,19**	страх крови	15	35	4,34**
страх темноты	10	22	2,68**	страх уколов	12	24	2,60**
страх животных	23	37	3,13**	страх боли	17	33	3,42**
страх транспорта	9	17	1,87*	страх неожиданных, резких звуков	22	37	3,34**
страх стихии	29	37	1,87*	страх сделать что-либо неправильно	22	38	3,62**
страх высоты	16	30	2,96*	страх опоздать	21	41	4,72**

Примечание: * при $p \leq 0,05$; ** при $p = 0,01$

Сравнительный статистический анализ показал, что у детей из дисфункциональных семей значительно больше страхов (64,5%), чем у детей из функциональных семей (41,9%). У детей из дисфункциональных семей значительно больше выражены все категории страхов. Они больше боятся различных стихий, сказочных персонажей, родителей, людей (взрослых), нападений, одиночества, бояться опоздать и сделать что-то неправильно. То есть у этих детей взрослые представляют собой угрозу, они не чувствуют защиты даже от самых близких людей – родителей. Полученные данные находят свое подтверждение в ряде других работ [15, 16, 17].

На четвертом этапе проводилось исследование взаимосвязи между

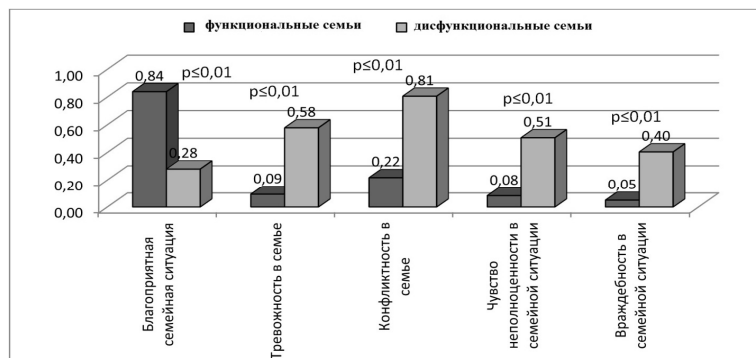


Рис. 2. Выраженность показателей по методике «Кинетический рисунок семьи» в функциональных и дисфункциональных семьях

Результаты диагностики показали, что в рисунках детей из функциональных семей больше отражено благополучие в семейной среде, лишь изредка отмечаются признаки конфликтности и практически отсутствуют признаки враждебности.

В рисунках детей из дисфункциональных семей больше отражены признаки неблагополучия в семейной среде. У детей выражены признаки конфликтности, тревожности в семейной обстановке, дети испытывают чувство неполноценности в семье.

Статистический сравнительный анализ показал различия всех показателей по кинетическому рисунку семьи в двух группах на высоком уровне значимости. В функциональных семьях значительно более благоприятная семейная ситуация. В дисфункциональных семьях намного чаще, чем функциональных встречается тревожность, конфликтность, враждебность, и чаще отмечается чувство неполноценности в семейной ситуации.

На третьем этапе проводилось исследование страхов у детей с помощью методики «Страхи в домиках» А.И. Захаров и М. Панфилова [14]. Сравнительные данные частоты встречаемости различных страхов в двух группах детей представлены в таблице 1.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

занятий и перевод обучающихся на индивидуальный график обучения. Естественно, это создает условия, при которых молодые люди получают много свободы, а как ею умело пользоваться, многие не знают и не умеют. Постоянный контроль, который осуществлялся в средней школе, без всякого переходного периода, сменяется полной самостоятельностью в высшем учебном учреждении.

Ни в коей мере не следует сводить оценивание студентов высшей школы, только к межсессионному контролю. Многие исследования, которые проводились в высших учебных учреждениях свидетельствуют, что если имеется в наличии только одна система контроля, то это свидетельствует о формальной (непродуктивной) требовательности. Продуктивной, считается требовательность, которая кроме контроля и учета имеет систему поощрений и наказаний. Из этого следует, что использование рубежного (межсессионного) оценивания, должно стать обязательным элементом деятельности преподавателя высшей школы, особенно его необходимо практиковать на младших курсах обучения. Не менее важным способом, оказания студентам реальной помощи в адаптации к обучению в образовательных организациях высшей школы, является обучение, особенно начинающих студентов младших курсов, практике самостоятельной работы.

Важно отметить, что анализируя педагогическую деятельность, возможно использовать различные модели. Базовая теоретическая или практическая концепция, а также конкретные задачи, которые ставит исследователь или практик, определяет выбор и применение той или иной модели. Важно понимать педагогическую деятельность как совместную, а не индивидуальную. Совместной она является уже потому, что педагогический процесс включает два активных структурных элемента: преподавателя (обучающего) и студента (обучаемого). Исходя из этого, говоря о педагогической деятельности, отмечают, что она содержит в себе законы общения. Хотя элементы совместности выступают и в смысле ее «ансамблевости». Этот ее смысл понимается как одновременное совместное взаимодействие обучающегося студента с определенной группой обучающихся преподавателей. При условии деятельности преподавателей совместно, согласованно, «ансамблево» результативность такой деятельности высокая и она проявляется в эффективности и развитии личности обучающегося студента.

Высшие показатели такой согласованности проявляются не только во взаимодействии преподавателей друг с другом, но и в их взаимодействии, направленном на осуществление конечных задач. Такими конечными задачами выступают не итоги достижения совершенного педагогического процесса, а развитие, хорошо обученные и воспитанные личности обучающихся студентов.

Творчество и педагогическая деятельность это по сути неразделимые понятия. В чем же проявляется взаимосвязь творчества и педагогического профессионализма. Под творчеством обычно понимают процесс создания новых духовных и материальных ценностей. Новизна, при этом, может быть как объективна (быть новым для конкретной отрасли знаний), так и субъективна (выступать новым для субъекта деятельности). При этом, как бы мы ни понимали критерий новизны, творчество выступает в качестве высшей формы мышления, которое выходит за традиционные способы решения задачи. К.К.Платонов отмечал, что если творчество является преобладающим для

мышления, оно выражается в виде воображения. Творчество в полной мере характеризует профессионализм преподавателя. Но несмотря на тесную взаимосвязь этих двух понятий они не являются синонимами. Профессиональная грамотность преподавателя не всегда является результатом его творчества.

Иногда в творчестве для педагогической деятельности видят некую панацею от всех возникающих проблем, как некую доминанту, которая не оставляет места воспроизводящей (репродуктивной) деятельности. Иногда репродуктивной деятельности отводят роль, как переходного этапа к творчеству. Эта недооценка репродуктивности в педагогической деятельности вызвана тем, что не учитывается ее многоуровневая структура: от этапа неуверенности в пересказе знания, до полной уверенности и адаптации материала с опорой на внешние факторы. Также репродуктивность понимается и как умение перестраивать свою педагогическую деятельность в условиях меняющихся обстоятельств. Мастером педагогической деятельности можно назвать высококомпетентного специалиста в предметной и психолого-педагогической областях, которому подвластны механизмы репродукции знаний навыков и умений на высоком профессиональном уровне. При подготовке специалистов необходимо обращать внимание на формулирование «технологических» выводов, вытекающих из психолого-педагогических исследований:

- каким образом целесообразнее действовать в различных ситуациях;
- какой из методов (обучения и воспитания) наиболее целесообразен в конкретной ситуации;
- какой из способов (воздействия или общения) более целесообразен в тех или других условиях;
- В чем состоит ограниченность того или иного способа.

Профессионализм преподавателя напрямую связан с компетентностью (социально-психологической, дифференциально-психологической, педагогической) а также со степенью развития у него профессионально-педагогического мышления. Творчество только тогда эффективно, когда оно базируется на профессионально-педагогической компетентности преподавателя. В случае, когда эта компетентность у преподавателя отсутствует, это приводит к возникновению дидактогенных прецедентов (причиняется вред нервно-психическому здоровью обучающимся студентам). Творчество тесным образом взаимодействует с профессиональным мастерством. Когда педагогическое творчество истинное, оно выступает в качестве объективных, а не субъективных критериев новизны и итогов творческой деятельности.

Если следовать объективному критерию, при оценке педагогического творчества, может сформироваться мнение, что этому критерию соответствуют только единицы преподавателей. Но это не так. Эта ошибка создает не правильное представление результатов педагогического труда. Естественно, педагогов, которые создают инновационные технологии обучения и воспитания, таких единицы. Но при этом любое занятие, будь то лекция, семинар или практическое занятие, в ходе которого комбинируются разнообразные методы и методики, выступает как творческая деятельность. Это подтверждает тот факт, что любое создание новых систем, из имеющихся элементов, является проявлением творчества. При таком подходе, следует

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

расширение сферы родительских чувств, предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных не желаемых качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, предпочтение мужских или женских качеств в ребенке. Полученные данные отмечаются и в других исследованиях [10, 11].

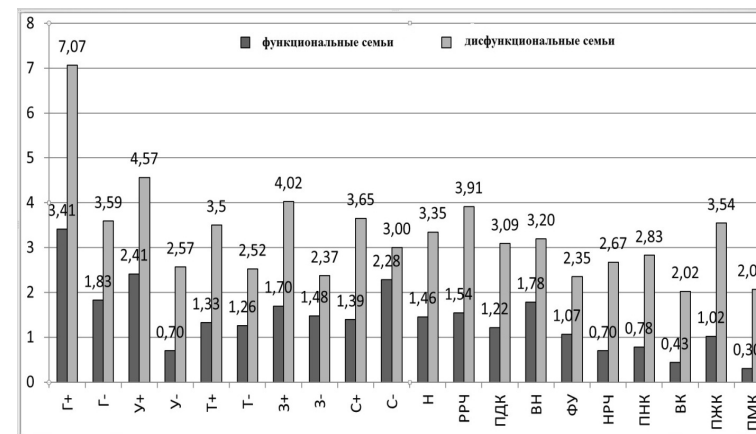


Рис. 1. Выраженность показателей по опроснику АСВ в функциональных и дисфункциональных семьях

Примечание: Г+ – гиперпротекция; Г- – гипопротекция; У+ – потворствование; У- – игнорирование потребностей; Т+ – чрезмерность требований –обязанностей; Т- – недостаточность требований-обязанностей; З+ – чрезмерность требований-запретов; З- – недостаточность требований-запретов; С+ – чрезмерность санкций; С- – минимальность санкций; Н – неустойчивость стиля воспитания; РРЧ – расширение сферы родительских чувств; ПДК – предпочтение детских качеств; ВН – воспитательная неуверенность родителя; ФУ – фобия утраты ребенка; НРЧ – неразвитость родительских чувств; ПНК – протекция собственных нежелательных качеств на ребенка; ВК – вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания; ПЖК – предпочтение женских качеств; ПМК – предпочтение мужских качеств

На втором этапе проводилось исследование семейных взаимоотношений с помощью методики «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Кауфман (КРС) [13]. Результаты представлены на рисунке 2.

Тема взаимосвязи психической травматизации детей в дисфункциональных семьях с личностной деформацией родителей по своей актуальности заслуживает внимания не только специалистов в областях психологии, педагогики, но и, прежде всего, родителей, воспитателей детских дошкольных учреждений.

Формулировка цели статьи. Эмпирическое исследование проводилось с целью изучения особенностей психической травматизации детей в дисфункциональных семьях. В качестве гипотезы исследования послужило предположение о том, что психическая травматизация детей в дисфункциональных семьях обусловлена личностной деформацией родителей, проявляющейся в неадекватных стилях семейного воспитания.

Изложение основного материала статьи. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы:

1. наблюдение;
2. беседа с классными руководителями и с детьми;
3. анкетирование родителей;
4. тестовый метод с использованием следующих методик: 1) методика

Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) [12]; 2) «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Кауфман (КРС) [13]; 3) методика выявления детских страхов А.И. Захаров и М. Панфилова «Страхи в домиках» [14].

5. Метод математической обработки данных: метод коротких статистик; Т- критерий Стьюдента; корреляционный анализ по Пирсону.

В исследовании приняли участие 92 ребенка младшего школьного возраста (7 – 8 лет) и их родители численностью 92 человека. Общее количество выборки-184 человека. Выборка состояла из двух групп: 1). дети из функциональных семей – 46 детей, из них 24 девочки и 22 мальчика; 2). дети из дисфункциональных семей – 46 детей, из них 24 девочки и 22 мальчика. На основе анкетирования и беседы с классными руководителями в эту группу вошли дети, имеющие признаки неблагополучия в их семьях. Это дети из конфликтных семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания; дети из семей, переживающих внешний или внутренний кризис (изменение состава семьи, развод, болезнь, смерть, утрата работы, жилья, средств к существованию и т. д.); дети из асоциальных семей (алкоголизм, пренебрежение нуждами детей).

Эмпирическое исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе происходило выявление дисфункциональных семей с помощью применения методики «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса [12]. Результаты представлены на рис. 1.

Сравнительный статистический анализ показал, что все нарушения процесса воспитания и личностные проблемы родителей значительно выше в группе дисфункциональных семей.

В дисфункциональных семьях чаще, чем функциональных отмечается: гиперпротекция и гипопротекция, потворствование и игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность и недостаточность требований-обязанностей ребенка, чрезмерность и недостаточность требований-запретов к ребенку, строгость и минимальность санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком, неустойчивость стиля воспитания.

В дисфункциональных семьях чаще, чем функциональных, встречается

отметить, что каждое занятие требует использование элементов творчества. Каждое занятие предполагает не только наличие тех или иных схем его проведения, но и учет различных социально-психологических состояний учебных групп, в которых эти занятия проводятся, а также использование в ходе занятий, для повышения его эффективности, индивидуально-психологических особенностей каждого обучающегося студента.

Результаты педагогической деятельности можно условно разделить на два вида. Одни - это результаты функциональных продуктов деятельности (занятие, метод, методика. Другой же и самый главный, связан с психологическими продуктами педагогической деятельности (это те психические новообразования, которые появились в личности обучающегося студента). Следовательно, главным итоговым продуктом педагогической деятельности выступает сам обучающийся студент, его развитые личностные качества, способности и компетентность. Исходя из того, что каждый обучающийся студент является неповторимым как личность, деятельность преподавателя должна носить творческий характер.

Выводы:

1. Развитие профессионального мастерства и педагогического творчества у преподавателей способствует всесторонний анализ требований, предъявляемых к педагогическим работникам образовательных организаций Российской Федерации.

2. В современной системе педагогической деятельности разработаны основные пути совершенствования профессионализма и педагогического творчества, посредством применения системного подхода, реализация которого будет способствовать устранению причин, мешающих их формированию у педагогических работников.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. - Ростов н/Д, 2013. - 384 с.
2. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. Учебно-практическое пособие. - М.: Юрайт, 2016. - 316 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2015. - 304 с.
4. Гейжан Н.Ф., Олейников В.С., Душкин А.С., Хальзов В.И., Леонтьева Ю.А., Юренкова В.А., Сысуев В.Г., Витольник Г.А. Педагогика: Учебник. / Под общ. ред. А.А.Кочина. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2014. - 292 с.
5. Голованова Н.Ф. Педагогика. - М.: Академия, 2012. - 240 с.
6. Гурьев М.Е. Творческое решение дидактических задач - важнейший фактор педагогического мастерства преподавателя образовательного учреждения. В сборнике: Новые технологии в образовании. // Материалы XVII международной научно-практической конференции. Научный редактор И.А.Рудакова. - М.: ЦНМ, 2014. - С. 50-61.
7. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А., Кондыбович С.Л. Психология высшей школы. - М.: Харвест, 2006. - 416 с.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогика. Учебник. - М.: Юрайт, 2016. - 720 с.
9. Кравченко А.И. Психология и педагогика. - М.: Проспект, 2015. - 400 с.
10. Мандель Б.Р. Педагогика. Учебное пособие. - М.: Флинта. Наука, 2014. - 288 с.
11. Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие. / Под общ. ред. В.Я.Слепова. - СПб.: СПбУМВД России, 2014. - 136 с.

12. Пидкасистый П.И., Беляев В.И., Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Педагогика. - М.: Академия, 2010. - 512 с.
13. Подласый И.П. Педагогика. Учебник. - М.: Юрайт, 2015. - 576 с.
14. Подымова Л.С., Дубицкая Е.А., Борисова Н.Ю., Духова Л.И. Педагогика. Учебник. - М.: Юрайт, 2015. - 334 с.
15. Ропков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. - М.: Академический проект, 2010. - 452 с.
16. Радугин А.А. Педагогика. - М.: Центр, 2002. - 272 с.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. - М.: Академия, 2009. - 400 с.
18. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. - М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2014. - 424 с.
19. Столяренко Л.Д., Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Сучков Г.В., Самыгин С.И., Загугин Д.С., Кулаковская Н.А., Столяренко В.Е., Черврная И.В. Психология и педагогика высшей школы. Учебник. - Ростов н/Д.: Феникс. 2014. - 624 с.
20. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. - М.: Логос, 2014. - 448 с.

Педагогика

УДК: 159.923

адъюнкт Дмитриченко Алексей Анатольевич

Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Аннотация. В работе проведен теоретический обзор литературных источников и анализ существующих педагогических подходов и основных методов в области формирования ценностей военной службы у курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации, рассмотрена необходимость внедрения новых форм организации социально-культурной деятельности, с целью формирования будущего офицера нового типа, отличающегося не только высоким профессионализмом, но и уровнем духовных качеств личности.

Ключевые слова: ценности военной службы, социально-культурная деятельность, войска национальной гвардии, образовательная среда.

Annotation. In this paper the theoretical literature review and analysis of existing pedagogical approaches and the basic methods in the field of formation values of military service of the cadets of military institutes of the national guard troops of the Russian Federation, discussed the necessity of introducing new forms of organization of social and cultural activities, with the purpose of formation of professional new type, distinguished not only high professionalism, but also the level of spiritual qualities of personality.

Keywords: the values of military service, socio-cultural activities, the troops of national guard, educational environment.

Психология

УДК:159.98

кандидат психологических наук, доцент Минуллина Аида Фаридовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);

магистрант кафедры общей и практической психологии

Рашидова Фарида Рифаткизи

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей психической травматизации детей в дисфункциональных семьях. Выявлено, что в дисфункциональных семьях преобладают негармоничные стили воспитания. У детей из дисфункциональных семей количество страхов не соответствует возрастной норме, что свидетельствует об их инфантилизации, замедлении естественного процесса взросления. Установлено, что родители из дисфункциональных семей, применяя негармоничные стили воспитания в отношении своих детей, способствуют формированию у них психической травматизации.

Ключевые слова: психическая травма, травматизация, функциональная семья, дисфункциональная семья, стиль семейного воспитания.

Annotation. The article investigates the features of the mental trauma of children in dysfunctional families. It was revealed that indys functional families dominate in harmonious parenting styles. Children from dysfunctional families fear the number does not match the age norm, which indicates their infantilization, slowing down the natural process of growing up. It was found that the parents of dysfunctional families, using in harmonious parenting styles in relation to their children, contribute to the formation of their psychological trauma.

Keywords: mental trauma, functional family, traumatization, dysfunctional family, style of education.

Введение. Актуальность темы исследования определяется важностью влияния семейного фактора на становление личности ребенка. При этом те или иные дефекты воспитания в семьях рассматриваются как одна из причин возникновения психологической травмы у детей. Тему семьи, как источника психической травмы у ребенка в свое время изучали многие отечественные (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Н.И. Лисина) и западные исследователи [1-3].

Представители психоаналитического направления обращали внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и на различные виды психической травматизации в детском возрасте (А. Фрейд, З. Холл, К. Хорни Дж. Боулби, М. Эйнсворт др.) [4, 5, 6, 7].

В ряде исследований, основанных на многолетних наблюдениях, отмечается, что травмирующее поведение родителей в отношении своих детей нередко бывает вторичным, т.е. взятым из собственного опыта. Многие работы последних лет подчеркивают, что ранние отношения матери и ребенка определяют его отношения с другими людьми в последующем. Иными словами, события раннего детства имеют длительные последствия, в том числе отражаются и на воспитании детей [8, 9, 10, 11].

нормально развивающимися сверстниками, что обусловлено наличием в структуре самой дезадаптации тесных взаимосвязей.

2. В самой структуре школьной дезадаптации умственно отсталых детей и подростков выявлено большее количество симптомокомплексов, значения которых достоверно выше, чем в структуре детей и подростков с нормальным развитием.

3. Структура школьной дезадаптации подростков экспериментальной группы отличается большим количеством взаимосвязей между признаками симптомокомплексов дезадаптации, что в свою очередь приводит к большей подвижности самой структуры.

4. Одним из системообразующих симптомокомплексов в структуре школьной дезадаптации у детей и подростков с умственной отсталостью является недостаток нормативного поведения.

5. Обнаружение в экспериментальной группе детей и подростков с низким уровнем школьной дезадаптации указывает на потенциальную возможность овладения достаточно эффективными способами совладения подростками с легкой степенью умственной отсталости.

Литература:

1. Исаев Д.Н., Колосова Т.А. Особенности защитного поведения подростков при разных формах умственной отсталости // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии 2013, №9

2. Колосова Т.А. Совладающее поведение как фактор успешной адаптации умственно отсталых подростков // Вестник Оренбургского государственного университета 2012 - №2

3. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб., 2000

4. Ретуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб., 2001.

5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986.

6. Шипицына Л.М., Сорокин В.М. Личностные особенности матерей, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008 - №3

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Введение. Социальные изменения, происходящие в стране, безусловно, отражаются на Внутренних войсках МВД России. Многовековая история армии, традиции и ценности ратной службы подверглись переосмыслению. Такие святыне понятия как Родина, Отечество, долг, честь, достоинство, для части военнослужащих проходящих военную службу по призыву и по контракту (включая офицерский корпус) перестали иметь смысловое значение.

Формулировка цели статьи. Возникла острая необходимость возрождения этих понятий, обеспечение преемственности ценностей. Не менее важным является формирование и становление новых ценностей военной службы, соответствующих современным условиям и предназначению внутренних войск, особенно в период преобразования в войска национальной гвардии Российской Федерации и определения новых служебно-боевых задач.

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ и обобщение понятий научных трудов отечественных ученых позволили определить, что **ценности** есть специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы). [1].

Ценности военной службы можно определить, как сознательно сформированные нормы, установки и идеалы воинской службы, выражающие личностное отношение к ней, и оказывающие значительное влияние на поведение и деятельность военнослужащих. [7].

Ценности курсантов военных институтов войск национальной гвардии РФ имеют свои особенности. Это обусловлено тем, что воинская деятельность, в условиях образовательной среды, имеет специфические черты, отличающие её от других видов деятельности.

К этим особенностям ценностей военной службы относятся следующие положения:

1. Ценности курсантов военных институтов войск национальной гвардии функционируют в воинской образовательной среде, являющейся специфической областью общественных отношений. Она образуется в результате воинского труда, в процессе выполнения военнослужащими своих служебных обязанностей и образовательного процесса.

2. Носителем ценностей является, прежде всего, личность курсанта, характеризующаяся как обще-социальными, так и специфическими чертами, которые реализуются при осуществлении учебно-боевых задач.

3. Ценности военной службы характеризуют направленность на использование оружия и военной техники при защите суверенитета и территориальной целостности Российской Федерации, внутренней безопасности государства, решении антитеррористических задач, обеспечении общественной безопасности и охране общественного порядка.

4. Ценности курсантов изменяются и развиваются не столько под влиянием социальной практики, сколько в процессе учебной и других видов воинской деятельности.

5. Ценности курсантов выполняют ряд специфических функций, среди которых основными являются смысловая, мобилизующая, управленческая и др.

6. Ценности военной службы в содержательном плане формируются на

основе военного и переосмысленного через него социального опыта, боевых традиций, мнений военнослужащих под воздействием воинского воспитания и других процессов, и факторов, которых нет в других сферах жизнедеятельности людей.

7. Важной особенностью ценностей курсантов является существование их на двух уровнях - личностном и общественном; ценности воинского коллектива не есть сумма ценностей каждого курсанта.

Они своеобразно трансформируются и закрепляются как ценности группы.

Поскольку ценности курсантов функционируют, формируются и реализуются, прежде всего, в сфере образовательной воинской деятельности, рассмотрим их содержание по данному основанию.

Ценности военной службы условно можно разделить на две группы:

а) военно-профессиональные (патриотизм, воинский долг, воинская честь, воинская дисциплина и дисциплинированность, героизм, мастерское владение военной техникой и оружием, боевые традиции и другие);

б) общего характера (гуманизм, общественный долг, самоотверженность, трудолюбие, интеллект, свобода совести, художественно-эстетические ценности и другие).

Особое значение в деятельности будущих офицеров имеет патриотизм. Не будучи патриотом, стать надежным защитником Родины самому и готовить к этому подчиненных невозможно.

Рассматривая содержание таких духовных ценностей, как воинская честь и достоинство военнослужащего, необходимо подчеркнуть, что они тесно связаны по своему содержанию и являются нравственными явлениями. В них раскрываются отношение воина к самому себе и отношение к нему со стороны общества, других лиц. Но, вместе с тем, эти понятия не тождественны. Понятие воинской чести теснее, чем понятие достоинства, связано с особым общественным положением курсанта – будущего офицера войск национальной гвардии РФ, с социальным престижем воинской деятельности. Понятие же достоинства - более широкое, исходящее из идеи самоуважения, равенства людей в моральном и социальном отношении. С одной стороны, чувства чести и собственного достоинства, как духовные ценности, выступают формой проявления нравственного самосознания и самоконтроля личности, их духовной культуры, а с другой - одним из каналов воздействия общества и государства на нравственный облик и поведение человека в обществе.

Кодекс воинской чести рождается на достоинстве, доблести, благородстве, чистоте совести. Соблюдать эти высшие ценности очень непросто. Это требует от курсанта честности, развитой общей и нравственной культуры, добросовестности, исполнительности, усердия в учебе и службе.

Среди наиболее перспективных и эффективных областей решения задач формирования ценностей военной службы курсантов военных институтов войск национальной гвардии РФ находится социально-культурная сфера.

Однако, на сегодняшний день в работе по формированию ценностей военной службы явно недостаточно используются воспитательные возможности средств культуры и искусства.

Социально-культурные мероприятия создают естественные условия для успешного формирования ценностей военной службы. Вопросы социально-культурной жизни должны постоянно находиться в центре внимания

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

отношении взрослых. Чем больше подростки переживают за принятие их со стороны взрослых, обеспокоены тем, насколько их любят и понимают взрослые, тем в большей степени они замыкаются в себе, не найдя, как им кажется, подтверждения ожидаемого принятия.

Признак СК «асоциальность» в группе умственно отсталых детей и подростков положительно взаимосвязан восьмью признаками и может считаться одной из коррекционных мишеней. Данный признак положительно коррелирует с признаками СК «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» ($r=0,24$), СК «ослабленность» ($r=0,33$), СК «уход в себя» ($r=0,48$), СК «тревога по отношению к взрослым» ($r=0,25$), СК «неприятие взрослых» ($r=0,27$), СК «конфликтность с детьми» ($r=0,71$), СК «среда» ($r=0,40$), СК «болезни» ($r=0,38$), СК «физические дефекты» ($r=0,26$).

В группе детей и подростков с нормальным интеллектом у признака СК «асоциальность» выявлены корреляции только с признаками СК «ослабленность» ($r=0,54$), СК «уход в себя» ($r=0,41$) и СК «тревога по отношению к взрослым» ($r=0,27$).

Анализ корреляции признака СК «асоциальность» в обеих группах позволил выявить наличие сложного комплекса взаимосвязей в экспериментальной группе. На проявление недостатка социально приемлемого поведения умственно отсталыми детьми и подростками оказывают взаимовлияние проявление тревоги, как в отношении взрослых, так и сверстников, высокая истоцаемость, стремление отгородиться, недостаток доверия к новому, стереотипность поведения, настороженное, а в некоторых случаях и враждебное отношение к взрослым, повышенная конфликтность со сверстниками, неблагоприятных социальных условий жизни и физических дефектов.

Умственно отсталые дети и подростки испытывают недостаток социальной нормативности поведения в самых разнообразных ситуациях. Ребенок может продемонстрировать неприемлемое с позиции социума поведение в незнакомой ситуации, или с незнакомыми людьми не по причине недостатка воспитания, а в качестве защитной реакции на стресс [5]. Испытывая тревогу или настороженность умственно отсталый ребенок нуждается в защите, и, не чувствуя ее, может также проявить асоциальное поведение.

Для детей и подростков с нормальным интеллектом проявление асоциального поведения в большей степени характерно в ситуациях истощения, стремления отгородиться и тревожных переживаний, связанных с принятием со стороны взрослых. В корреляциях контрольной группы не прослеживается того многообразия взаимообуславливающих факторов дезадаптации, как в плеядах экспериментальной группы.

Таким образом, структура дезадаптации детей и подростков экспериментальной группы отличается большим количеством взаимосвязей между признаками симптомокомплексов дезадаптации. Это в свою очередь приводит к большей подвижности самой структуры.

Выводы. В результате проведенного изучения особенностей и структуры школьной дезадаптации умственно отсталых детей и подростков возможно сделать следующие выводы:

1. Уровень школьной дезадаптации умственно отсталых детей и подростков находится на достоверно высоком уровне по сравнению с их

собственного организма. У таких детей и подростков наблюдается апатия, пониженное настроение, что не дает им возможности проявлять активность и во взаимодействиях со сверстниками в том числе.

Корреляционный анализ позволил изучить структуры синдромов дезадаптации в обеих группах.

В группе умственно отсталых детей и подростков корреляционная плеяда показателей СК имеет в большей степени напряженную структуру по сравнению с подобной в группе детей и подростков с нормальным интеллектом.

Наиболее напряженным показателем оказался СК «ослабленность», у которого наблюдаются положительные взаимосвязи практически со всеми СК, за исключением СК «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» и «сексуальное развитие». Тесные взаимосвязи СК «ослабленность» указывает на его системообразующий характер. Одним из факторов, способствующих дезадаптации умственно отсталых детей и подростков, является высокая истощаемость их нервной системы. Повышенная отвлекаемость, низкая работоспособность, неспособность долгое время концентрировать внимание, лабильность настроения, частые спады настроения приводят к снижению личностно-защитных механизмов. Умственно отсталые дети и подростки становятся уязвимыми в незнакомых или нестандартных ситуациях, испытывают тревожные переживания за принятие их взрослыми и сверстниками, часто проявляют или неусидчивость и, как следствие, повышенную утомляемость, или, наоборот, стремление отгородиться от внешнего мира, уйти в себя. Подобное поведение приводит к повышенной конфликтности со сверстниками, неумением договориться и решить проблему «мирным» путем. Наиболее выраженная взаимосвязь признака СК «ослабленность» наблюдается с признаком СК «среда» ($r=0,51$). Умственно отсталые дети и подростки, воспитывающиеся в неблагоприятных социальных условиях в большей степени испытывают дезадаптацию по ослабленному типу. Это может быть объяснено низким качеством жизни детей и подростков. Обращает на себя внимание и корреляция с признаком СК «тревожность по отношению к детям» ($r=0,44$) – для умственно отсталых испытуемых с высоким уровнем истощения характерны тревожные переживания, связанные с принятием их со стороны сверстников.

В группе детей и подростков с нормальным развитием признак СК «ослабленность» положительно взаимосвязан только с тремя показателями: «уход в себя» ($r=0,23$) «тревожность по отношению к взрослым» ($r=0,29$) и «асоциальность» ($r=0,54$). Анализируя данную корреляционную плеяду, можно предположить, что наиболее выраженная взаимосвязь признака «ослабленность» с признаком «асоциальность» указывает на выраженную частоту проявления недостатка социальной нормативности в конфликтных ситуациях детьми и подростками с нормальным интеллектом, испытывающих дезадаптацию по типу истощения и астении. Вероятно, испытуемым не всегда хватало самоконтроля отреагировать социально приемлемым способом. Стремление ослабленных детей и подростков в напряженной ситуации отгородиться также вполне объяснимо: с точки зрения испытуемых гораздо проще никому ничего не доказывать, а просто замкнуться, уйти в собственный мир. Однако, такая позиция, как правило, приводит к дезадаптации. Вероятно, подобное поведение ухода в себя обуславливает и тревожные переживания в

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

командиров, профессорско-преподавательского состава ВВУЗа, так как они тесно вплетены в повседневную служебную и учебную деятельность курсантов и воинских коллективов.

Социально-культурная деятельность - это педагогический процесс формирования и развития у личности курсанта и группы государственно-патриотических, военно-профессиональных, интеллектуально-нравственных и других качеств, необходимых им для выполнения задач военной службы, творческих способностей и удовлетворения культурных потребностей, а также организации досуга с целью снятия эмоциональных и физических нагрузок, приобщению их к мировым и отечественным культурным ценностям. [7].

Сущность социально-культурной деятельности определяет ее основные цели по формированию ценностей:

- воспитание у будущих офицеров таких черт индивидуального сознания, как гражданственность, патриотизм, верность долгу и одухотворенность, гордость за свой народ, свой дом, свою семью, любовь к жизни и морально-психологическая готовность к самопожертвованию во имя Отечества;

- создание благоприятных условий для культурного роста, развития художественного творчества;

- сохранение и упрочение традиций, сложившихся во взаимодействии армии и культуры в прошлом, формирование у курсантов средствами культуры объективных образов истинных идеалов службы, возвращение в образовательную среду истинных духовных и культурных ценностей, вырабатанных российским народом за его более чем тысячелетнюю историю.

Для достижения этих стратегических целей необходимо решить следующие задачи:

- создание более широких возможностей для ознакомления курсантов с произведениями отечественной и мировой культуры и искусства;

- концентрация усилий командиров, органов по работе с личным составом, социально-культурных работников на самораскрытие личности и культурный рост будущих офицеров;

- использование историко-культурного наследия народов России, как важного фактора консолидации военнослужащих разных национальностей, формирования этнической толерантности в многонациональных курсантских коллективах;

- постоянный учет командирами, органами по работе с личным составом новых тенденций в культурной жизни страны и войск национальной гвардии РФ.

Основным звеном в системе воспитания личности курсанта является содержание социально-культурной деятельности. Оно является ядром, над которым надстраиваются методы и формы организации процесса приобщения к ценностям военной службы. Содержание определяет способ его передачи, который требует взаимодействия элементов системы и определяет состав и взаимосвязи используемых средств. [5].

Средства, формы и методы в социально-культурной деятельности выступают в качестве основных составляющих процессуальной части технологического процесса приобщения к ценностям и применяются в качестве инструментария для достижения воспитательных, социально значимых целей.

Методы социально-культурной деятельности – совокупность способов и

определенных действий, направленных на наиболее рациональное достижение целей деятельности. [7].

Разнообразие подходов позволяет нам подойти к рассмотрению средств социально-культурной деятельности как к своеобразной системе, подсистемы которой могут отражать всю совокупность возможного их применения в социально-культурных технологиях. В таком случае сами средства социально-культурной деятельности мы будем понимать, как «разнообразные материалы, орудия и условия социокультурного процесса приобщения военнослужащих к ценностям военной службы, благодаря использованию которых более успешно и рационально передается и усваивается содержание воспитательной работы и достигаются поставленные цели». [5].

Средства социально-культурной деятельности.

Анализ научной литературы и практики воспитательной деятельности военных образовательных учреждений показывает, что наиболее эффективными формами проведения социально-культурной деятельности в учебном заведении посредством клубов, библиотек, музеев и др. являются:

- концерты и спектакли профессиональных и самодеятельных творческих коллективов, кино- и видео-сеансы, показ и обсуждение новых произведений литературы и искусства, молодежные вечера отдыха, балы, карнавалы, дискотеки, конкурсы, смотры, выставки и фестивали самодеятельного художественного и прикладного творчества, выставки изобразительного искусства, фотографии;

- занятия в университетах, школах и лекториях культуры, радио-, видео-, телевизионных клубах и других клубных любительских объединениях, кружках по различным отраслям и жанрам самодеятельного художественного и прикладного творчества, кружках и школах эстетического воспитания;

- тематические литературно-художественные вечера, литературные и музыкальные композиции, вечера вопросов и ответов, тематические кинопоказы, кинофестивали, киновечера, кино-лекционные вечера, массовые сюжетные игры, клубные объединения героических профессий, технические, спортивные объединения, просмотры военно-учебных, хроникальных кино- и видеофильмов;

- встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и участниками боевых действий, деятелями науки, литературы и искусства;

- экскурсии по местам воинской славы, в музеи, художественные галереи и на выставки.

Субъекты воспитания (курсанты и воинские коллективы) должны обладать социально-культурной адекватностью, то есть личностные свойства, качества и состояния, сформированные или приобретенные курсантами в результате социально-культурного воздействия, должны соответствовать требованиям образовательной среды.

Современная информационно - просветительная деятельность призвана просвещать, разъяснять, информировать, реализовывать на практике насущные интересы людей. Работники социально - культурной сферы должны правильно выбирать необходимые формы культурно - досуговой деятельности, чтобы в полной мере доводить до аудитории точную оценку совершаемых событий и на практике удовлетворять потребности людей.

Сложная социально - экономическая обстановка в стране и современный характер профессиональной деятельности войск национальной гвардии РФ

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

высокие значения конфликтности и недостатка нормативного поведения также связаны с неблагоприятными социальными условиями проживания умственно отсталых детей и подростков с одной стороны, и неумением конструктивно решать проблемы - с другой.

В группе детей и подростков с проявлениями СК в диапазоне 60%-80% наиболее выраженным (86%) оказался СК «конфликтность с детьми», что также как и в выше описанном случае указывает на неспособность части умственно отсталых детей и подростков решать проблемы со сверстниками конструктивными способами.

Обратимся к результатам изучения уровней адаптации в группе детей и подростков с нормальным развитием.

Высокий уровень адаптации выявлен у 27% детей и подростков контрольной группы, что практически в 3 раза превышает показатели, полученные в экспериментальной группе.

Средний уровень адаптации обнаружен у 73% умственно отсталых детей и подростков. У испытуемых данной группы обнаружено от 1 до 3 симптомов комплекса, значения которых находятся в диапазоне от 20% до 40%. Обратимся к результатам изучения частоты встречаемости СК в группе детей и подростков с нормальным интеллектом.

При наличии доминирования одного СК наиболее ярко выраженным оказались такие СК как «конфликтность с детьми» (35,7%) и «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» (12,5%). Представляется, что дети и подростки с нормальным развитием достаточно часто конфликтуют со своими сверстниками при решении различных проблем, что является объяснимым с точки зрения подросткового возраста. Подростки не всегда способны конструктивно решать проблемы, часто идут на открытые конфликты, не умеют договариваться друг с другом. Недостаток доверия к новым людям и ситуациям характерен для подростков с высоким уровнем тревожности. Остальные значения СК оказались ниже 10% и не представляют интереса с точки зрения описания в контексте адаптационного потенциала детей и подростков.

Наличие двух СК, значения, которых, соответствует интервалу 20%-40% обнаружено у 21% детей и подростков с нормальным интеллектом. В большей степени выраженным оказался СК «конфликтность с детьми» (66%); на втором месте по выраженности – СК «неугомонность» (33%), на третьем - «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» (24%). Как указывалось выше, дети и подростки с нормальным интеллектом не всегда способны конструктивно взаимодействовать со сверстниками, что вполне объясняется наличием такого СК как «неугомонность». Дети и подростки с нормальным развитием могут проявлять импульсивное поведение, нетерпение в общении, что в свою очередь приводит к нарушению взаимодействия со сверстниками.

Наличие трех СК выявлено только у 8% детей и подростков с нормальным интеллектом. СК «ослабленность» присутствует у всех детей данной подгруппы, на втором месте по частоте встречаемости – СК «асоциальность» (75%) и на третьем – СК «конфликтность с детьми» (50%). Можно предположить, что дети и подростки с высокой степенью истощаемости проявляют недостаток социального поведения и находятся достаточно часто в конфликте со сверстниками по причине дефицита энергетических ресурсов

На третьем месте по выраженности - СК «тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны» (24%). В данном случае можно говорить о наличии у детей и подростков тревожных переживаний, связанных с принятием их взрослыми. Данным детям подросткам оказалось важным знания того, что взрослые (в данном случае речь идет преимущественно об учителях) их любят, ценят, считают значимыми. Это может быть связано с внушаемостью умственно отсталых детей и подростков и тем, что педагог является для них авторитетной личностью.

Достаточно выраженным оказался и СК «конфликтность с детьми» (18,9%). Данный СК преимущественно встречался в сочетании с СК «эмоциональная незрелость», что дает нам возможность предположить, что неумение справляться с собственными эмоциями, инфантильность поведения приводит к обострению отношений со сверстниками.

Наличие трех симптомокомплексов, значение которых находятся в интервале 20%-40% выявлено у 12% умственно отсталых детей и подростков. Обратимся к частоте распределения симптомокомплексов:

1. СК «эмоциональная незрелость» - 28,6%.
2. СК «неприятие взрослых» - 24%.
3. СК «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям», «ослабленность», «конфликтность с детьми» - 18%.

Обнаружено, что данные СК в большинстве случаев встречаются в комплексе и оказывают друг на друга влияние. Эмоциональная незрелость приводит к неадекватному реагированию на замечания взрослых, и в дальнейшем - к настороженному, а иногда - и к негативному отношению к взрослым.

Сочетание четырех СК встречается у 11% умственно отсталых детей и подростков. В данной выборке у 73% испытуемых выявлена преимущественная дезадаптация по СК «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям», «конфликтность с детьми», «неприятие взрослых». Недостаток доверия, как одной из базовых потребностей в безопасности, приводит к ощущению враждебности по отношению к взрослым. Конфликтность с детьми выступает здесь как защитная реакция умственно отсталых детей и подростков.

Низкий уровень адаптации обнаружен у 32,2 % умственно отсталых детей и подростков. Из них у 26% выявлено проявление СК от 40% до 60% и у 6,2% - проявление СК от 60% до 80%. Частота распределения СК оказалась следующей.

Наиболее выраженные СК – «тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны» (41%) и «среда» (41%). В данной группе по адаптированности оказались умственно отсталые дети и подростки, проживающие в неблагоприятных социальных условиях: в основном это семьи, в которых родители не всегда занимаются воспитанием детей, родители, злоупотребляющие алкоголем, семьи с низким материальным достатком. Вполне объяснимо наличие у данной категории испытуемых тревожных переживаний, связанных с принятием их со стороны взрослых. Мы можем говорить не только о боязни быть не принятым взрослым, но и о потребности в любви, как замене родительской.

На втором и третьем местах по частоте встречаемости – СК «конфликтность с детьми» (39%) и «асоциальность» (30,5%). Подобные

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

требуют нестандартного подхода к решению служебно-боевых задач, в связи с чем особую роль приобретает творческий потенциал. Обучение специалистов социально - культурной деятельности в рамках цикла творческих дисциплин – один из важнейших элементов в профессиональной подготовке организаторов культурно - досуговой работы в воинских коллективах.

Выводы. Культура и важная ее составная часть - социально-культурная деятельность - переживают в наши дни существенные трудности. В деятельности очагов культуры есть не только тупики, заставляющие напрочь отказать от «вчерашней» практики осуществления привычных социально-культурных акций, но и проблемы, ждущие своего безотлагательного решения. Оптимизация деятельности социально-культурных учреждений лежит на пересечении нескольких направлений: критический анализ опыта и необходимость взять из него все, что может работать в современных условиях и способствовать решению сегодняшних задач; творческое использование опыта приобщения военнослужащих к ценностям военной службы.

Таким образом, формирование ценностей военной службы средствами культуры и искусства является актуальной задачей обучения и воспитания курсантов военных институтов войск национальной гвардии РФ. Важнейшую роль в этом процессе играют такие средства социально-культурной деятельности, как музыка, танец, живое слово, театр и кино.

Раскрытие педагогического потенциала этих средств позволит решать многие социальные и личностные проблемы будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

В связи с переходом на новую организационно-штатную структуру войск национальной гвардии Российской Федерации, изучение социально-культурной деятельности как одного из направлений поддержания их высокой боевой и мобилизационной готовности имеет важное научно-познавательное и практическое значение.

Литература:

1. Алексеев, О.М. Ценности военной службы и проблемы повышения ее престижности в вооруженных силах: дис. ... канд. фил. наук: защищена 1996 / Алексеев О.М. -М., 1996. 149 с. - Библиогр.
2. Анисимов, С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф. Анисимов. -М., 1970.
3. Ануфриева Д.Ю. Герменевтическая концепция развития личности в процессе образования // Образование и саморазвитие. - 2009 г. № 11 С. 157-163.
4. Бурда, С.М. Престиж военной службы / С.М. Бурда / Социологические исследования, № 2 - 1999.
5. Голубкова, О.А. Ценностные ориентации личности как социокультурное явление: автореф. дис. канд. фил. наук: (09.00.01) / Голубкова О. А. - СПб., 1998. - 13 е.: ил. - Библиогр.
6. Донцов, А.И. О ценностных отношениях личности / А.И. Донцов / Советская наука, № 5 1971.
7. Казаков, Д.Е. Формирование ценностей военной службы у курсантов высших военных учебных заведений средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Изд-во военный университет, 2007.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Долинский Николай Иванович
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В данной работе предлагается авторская структура педагогической системы формирования нравственных качеств будущих менеджеров, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». Сформулированы основные теоретические положения моделирования педагогической системы формирования нравственных качеств, предложены принципы на которые основывается и строится модель педагогической системы, условия её эффективности.

Ключевые слова: структура, система, педагогическая система, модель педагогической системы, личность студента, нравственные качества, самореализация, самопознание.

Annotation. In this paper the author suggests a structure of pedagogical system of formation of moral qualities of future managers, students of training direction "Management". Formulated the basic theoretical principles of modeling of pedagogical system of formation of moral qualities, the proposed principles on which is based and build a model of the pedagogical system, the conditions of its effectiveness.

Keywords: Structure, sistema, pedagogicheskaya sistema, model of pedagogical system, the identity of the student, npravstvennye kachestva, self-realization, self-knowledge.

Введение. Происходящие в современном российском обществе социально-экономические преобразования значительно изменили его социокультурную жизнь, сказались на уровне жизни населения, отразились на ценностных ориентирах подрастающего поколения, усилили процесс нарастания безнравственности и отчуждения от институтов воспитания. Данные тенденции в равной степени касаются и молодых людей, избравших управленческую деятельность своей будущей профессией.

В этой связи в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», принятой в 2000 году и рассчитанная на период до 2025 года, «Концепция развития образования РФ до 2020 г.», в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года констатируется, что назрела необходимость воспитания человека культуры, его поведенческой активности на основе принятия нравственных норм как собственных убеждений в современных условиях. В этих условиях система высшего образования призвана увеличить гуманистическую направленность университетского образования, обеспечить нравственное отношение студента к социуму. Эти задачи актуализируются в процессе подготовки будущего менеджера, деятельность которого направлена на управление личностью и коллективом.

В этой связи обращение к проблеме формирования нравственных качеств

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

нормальным интеллектом были выявлены следующие уровни адаптации.

Высокий уровень адаптации выявлен у 8,5% детей и подростков экспериментальной группы. У детей и подростков данной группы не были обнаружены значения симптомокомплексов выше 20%, что по данным В.А. Мурзенко соответствует высокому уровню адаптации [4]. При наблюдении этих детей и подростков была обнаружена демонстрация адекватного поведения в различных ситуациях. Дети и подростки с высоким уровнем адаптации не выражали беспокойства в общении, как со сверстниками, так и взрослыми, они охотно вступали в контакт независимо от степени знакомства с человеком. В конфликтных ситуациях им свойственно спокойствие, эмоциональная устойчивость, незлобивость, стремление конструктивно решать проблемы. Эмоциональные реакции отличались уравновешенностью и определенной зрелостью; проявляли яркие эмоции. Умственно отсталые дети и подростки с высоким уровнем адаптации проявляли заинтересованность в общении с экспериментатором.

Средний уровень адаптации обнаружен у 59,3% умственно отсталых детей и подростков. У испытуемых данной группы обнаружено от 1 до 4 симптомокомплексов, значения которых находятся в диапазоне от 20% до 40%. Выявлены следующие частоты распределения доминирующих синдромов. В случае выраженности только одного симптомокомплекса (у 26% испытуемых), дезадаптация наблюдалась по СК «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» (65%), «ослабленность» (17,5%) и «неугомонность» (17,5%). Дети и подростки в основном испытывали недостаток доверия к новым ситуациям и людям. Проявление дезадаптации выражалось в виде тревожного отношения к незнакомым людям, как сверстникам, так и взрослым; неуверенного поведения в изменившейся ситуации, или отказа от деятельности. В ситуациях общения с незнакомыми людьми умственно отсталые дети и подростки не являлись инициаторами диалога, при этом резко негативного отношения к взаимодействию у них также не наблюдалось. У части испытуемых наблюдалась астения, выражающаяся в высокой истощаемости, дети быстро уставали на занятиях, не могли длительное время удерживать внимание. Учителя отмечали спад работоспособности детей и подростков уже к 3 уроку. Также в ряде случаев обнаружена дезадаптация по типу неугомонности: для таких детей и подростков характерна суетливость, двигательное возбуждение, низкая способность к сосредоточению внимания.

Наличие двух симптомокомплексов, значение которых соответствует интервалу 20%-40% выявлено у 37% умственно отсталых детей и подростков. Частота распределения симптомокомплексов оказалась следующей. Наиболее выраженным оказался СК «ослабленность» (32,4%). Умственно отсталые дети и подростки, испытывающие дезадаптацию по данному СК отличались повышенной истощаемостью и утомляемостью. Подобная высокая истощаемость, обусловленная состоянием нервной системы, привела в свою очередь к низкой успеваемости детей данной группы и снижению адаптационного потенциала. На втором месте по выраженности – СК «эмоциональная незрелость» (27%). Как указывалось выше, эмоциональная незрелость достаточно часто наблюдалась у ослабленных детей и подростков. В основном это выражалось в инфантильности речи и поведения, в отказе выполнения работы при столкновении с трудностями, в проявлении чрезмерной капризности и слезливости.

подростки, адаптационный потенциал.

Annotation. In the article the peculiarities of school disadaptation mentally retarded children and teenagers. The analysis of the relationships between groups of symptoms of disadaptation that make up its structure. Identified strategic groups of symptoms in the structure of school disadaptation mentally retarded children and teenagers. In work the assumption is made about the interaction of groups of symptoms that leads to a decrease in adaptive capacity of children and teenagers with mental retardation.

Keywords: mental retardation, school maladjustment, teenagers, adaptive potential, groups of symptoms of disadaptation.

Введение. Настоящее время характеризуется высоким темпом жизни и не менее высокой стрессогенностью, которой оказались подвержены не только взрослые, но и дети, в частности, подростки. Высокие требования, предъявляемые обществом, школой, родителями, вынуждают подростков находиться в постоянном напряжении. Все чаще стали появляться исследования, посвященные школьной дезадаптации учащихся. В этой связи дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья находятся в еще более трудной ситуации. На школьную дезадаптацию умственно отсталых детей и подростков оказывает влияние большое количество самых разнообразных факторов: это и ситуация в школе, и отношения с одноклассниками, и семейный климат, и личностные, поведенческие и эмоциональные особенности самих детей и подростков [1; 2; 6].

Как отмечает Н.Л. Коновалова [4], для успешной интеграции в социум умственно отсталых подростков важным фактором является формирование сбалансированной личности. Одной из составляющих формирования сбалансированной личности является процесс адаптации. Она отмечает, что адаптационный потенциал умственно отсталых детей по отношению к детям с нормальным интеллектом снижен. В силу недостаточного осмысления складывающихся вокруг них социальных ситуаций у них часто возникают психологические проблемы там, где у нормальных детей эти задачи решаются без особого напряжения.

Формулировка цели статьи. Цель настоящего исследования состояла в изучении уровней и структуры школьной дезадаптации умственно отсталых детей и подростков, а также взаимовлияния симптомокомплексов в данной структуре.

В исследовании приняло участие 260 подростков с легкой степенью умственной отсталости в возрасте от 11 до 15 лет и 290 подростков с нормальным интеллектом в возрасте от 11 до 15 лет.

В исследовании использовалась карта наблюдений Стотта.

Изложение основного материала статьи. При определении уровней социально-психологической адаптации учитывалось наличие и количество симптомокомплексов (СК). Наличие СК, значения, которых не превышали 20%, было отнесено к высокому уровню адаптации. Средний уровень адаптации рассчитывался из присутствия не более 4 симптомокомплексов, значения которых находятся в диапазоне от 20 до 40%. Низкий уровень адаптации соответственно рассчитывался из наличия симптомокомплексов, значения которых находятся в диапазоне от 40 до 80%.

В группе умственно отсталых детей и подростков и детей и подростков с

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

студентов вузов, по мнению автора, является одной из важнейших стратегий педагогической науки. В современных условиях гуманистически ориентированное обучение и воспитание в рамках профессиональной подготовки будущих менеджеров должно быть направлено, прежде всего, на формирование таких личностных качеств, как: адекватное восприятие действительности, конструктивное и уважительное отношение к окружающей природной и социальной сфере; духовно – гуманистическое совершенствование и творческая, созидательная социально – значимая деятельность; чувства, ответственности, патриотизма и долга; высокая нравственная культура.

Формулировка цели статьи. Теоретически обосновать, спроектировать модель педагогической системы формирования нравственных качеств студентов вуза, которая поможет администрации, профессорско – педагогическому составу вуза и кураторам групп эффективно решать задачи формирования нравственных качеств студентов в современных социокультурных условиях.

Изложение основного материала статьи. В педагогике научно доказана возможность применения системного подхода, а также моделирования в исследовании педагогических проблем и в организации образовательного процесса. Определение нравственного формирования личности как системы позволяет использовать применительно к нему общепринятую характеристику педагогической системы как «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [5, с. 6].

При системном подходе образовательный процесс рассматривается как двуединая деятельность преподавателя и студента, имеющая системный характер, и предметом анализа является взаимодействие между обучающим и обучаемым [1, с. 10]. Важным условием формирования педагогической системы является целостность образовательного процесса, выделяют две тесно связанные стороны целостности – организованность и упорядоченность всех элементов системы.

Под целостной системой понимается организованная и упорядоченная система с развитыми внутренними и внешними связями, система, в которой появляются новые, интегральные качества, не свойственные отдельным ее компонентам. В педагогике общепринято выделение совокупности компонентов, определяющих содержательные и процессуальные аспекты образовательного процесса. Г.Н. Сериков [6, с. 65] выделяет следующие компоненты образовательного процесса как системы: его цели, воплощенные в содержание образования, деятельность преподавателя, мотивы субъектов обучения, деятельность обучаемого, организационные формы, механизм реализации процесса обучения, результат обучения, характеризуемый степенью усвоения содержания.

Педагогическая система как феномен исследования нашла свое отражение в трудах виднейших отечественных ученых (С.И.Архангельский, В.П.Беспалько, Н.В.Кузьмина и др.). В обобщенном виде она представлена как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, образующих определенную целостность и единство. «Структура любой педагогической системы, – пишет В.П.Беспалько – представляется в настоящее

время следующей взаимосвязанной совокупностью вариантных элементов: 1 – учащиеся; 2 – цели воспитания (общие и частные); 3 – содержание воспитания; 4 – процессы воспитания (собственно воспитания и обучение); 5 – учителя (или ТСО – технические средства обучения); 6 – организационные формы воспитательной работы» [3, с. 6-7] Каждый из элементов этой системы может быть разложен на элементы с любой степенью детализации.

И.П. Подласый дополняет структуру рассмотренной системы такими компонентами как «результаты», «управление учебно-воспитательным процессом», «технология» [7, с. 182] Цели соотносятся с результатами образуя замкнутый цикл. Полнота совпадения цели с результатами служит надежным критерием эффективности педагогического процесса. Системообразующим фактором педагогической системы является личность студента, что обусловлено провозглашением принципиально новой цели профессионального образования – развитие личности на всех уровнях, признанием приоритета личности перед коллективом, индивидуальной ценности каждого человека.

Основными теоретическими положениями моделирования педагогической системы формирования нравственных качеств будущих менеджеров стали следующие:

1. Развитие личности студента рассматривается как главная цель, что изменит место субъекта на всех этапах профессионально-образовательного процесса. Предполагается субъектная активность, стирание граней между результатами обучения и воспитания, когда различие ощутимо лишь на уровне содержания конкретных педагогических технологий.

2. Ориентация на индивидуальную траекторию развития личности приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в федеральных государственных образовательных стандартах и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самореализации в профессиональной деятельности. Усиливается личностный компонент образования, возрастает значение соблюдения требований стандартов.

3. Залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса является творческая индивидуальность педагога, нормой становятся авторские педагогические технологии, обучение предоставляет уникальную возможность организации совместной деятельности субъектов обучения. Педагогическая система создает условия для развития всех субъектов образовательного процесса [4, с. 58].

Предлагаемая нами модель педагогической системы основывается на следующих *принципах*:

а) признается приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого как активного носителя субъектного опыта;

б) студент изначально является субъектом познания;

в) в процессе конструирования образовательного процесса учитывается субъектный опыт каждого студента;

г) личностное развитие студента идет не только путем освоения нормативной деятельности, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Таким образом, модель педагогической системы можно определить как образование, максимально обращенное к индивидуальному опыту студента, его установкам и на овладение профессиональными знаниями, умениями, на

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

конгресса по сложным нарушениям речи и поведения "Аутизм, Алалия, Инновации" / под общ.ред. Ж.В. Антиповой, О.И. Азовой. – М.: Издательство МПСИ, 2016. С. 294-300.

8. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Международная классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. Всемирная организация здравоохранения. – СПб: «Адис», 1994. С. 260-265.

9. Справочник по психиатрии детского и подросткового возраста: 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2004. 896 с.

10. Циркин С.Ю. Концепция психопатологического диатеза и её истоки // Независимый психиатрический журнал. 1998. № 3. С. 5-8.

11. Циркин С.Ю. Аналитическая психопатология / 3-изд., перераб. – М.: Издательство БИНОМ, 2012. 288 с.

12. Шулекина Ю.А. Стратегии смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2013. №8 (II). С. 33- 41.

13. Шулекина Ю.А. Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования // Вестник образования и науки. Педагогика, психология, медицина. Вып. 2 (12). 2014. С. 32-42.

14. Шулекина Ю.А. Особенности смысловой обработки речи у детей в условиях речевого дизонтогенеза // Актуальные вопросы современной логопедии: материалы науч.-практ. конф. – М.: НОЧУ ВПО «МСГИ», 2009. С. 73-77.

15. Шулекина Ю.А., Киреева И.П. Условия психолого-педагогической подготовки дошкольников и младших школьников с аутизмом к школьному обучению // XIV Мнухинские чтения. Международная научная конференция «Роль психических расстройств в структуре школьной дезадаптации», 24 марта 2016 г.: сборник статей / под общ. ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигапова. – СПб: Альфа Астра, 2016. С. 232-236.

Психология

УДК: 159.973

кандидат психологических наук, доцент Колосова Татьяна Александровна
ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»
 (г. Санкт-Петербург)

СТРУКТУРА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности школьной дезадаптации умственно отсталых детей и подростков. Проведен анализ взаимосвязей симптомокомплексов дезадаптации, образующих ее структуру. Выявлены системообразующие симптомокомплексы в структуре школьной дезадаптации умственно отсталых детей и подростков. В работе сделано предположение о взаимовлиянии симптомокомплексов, что приводит к снижению адаптационного потенциала детей и подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, школьная дезадаптация,

младших школьников выполняет важнейшую функцию начального ориентирования учителя в состоянии психического дизонтогенеза, в том числе его клинических проявлений. Авторами предлагается новый тип инструмента - опросник, позволяющий в процессе пролонгированного наблюдения за деятельностью и поведением ребенка в разных учебных и социальных ситуациях своевременно заметить проявления его сенсорных, эмоциональных, двигательных, моторных, ментальных, поведенческих особенностей, зафиксировать их. Опираясь на полученные результаты опросника, учитель способен оценить возможность междисциплинарного взаимодействия со специалистами специального сопровождения.

Совместная и согласованная деятельность всех специалистов значительно повышает профессиональную компетентность педагога, что является непременным качеством современного педагога. Образовательная инклюзия предполагает, что педагог знает проявления психического дизонтогенеза, владеет навыками оптимизации образовательного процесса на основе представлений об индивидуальных образовательных возможностях детей с ОВЗ, развивая их личностный и творческий потенциал.

Такой педагог умеет создавать благоприятные условия, в которых образовательные возможности каждого ребенка не просто учитываются, а раскрываются наиболее полно.

Литература:

1. Гречаный С.В., Егоров А.Ю. Расстройства поведения у детей и подростков и их лечение (краткий обзор литературы) // Вопросы психического здоровья детей и подростков научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – М., 2014. №1. С. 83-91.
2. Иовчук Н.М., Северный А.А. Междисциплинарное взаимодействие в коррекционной работе при пограничной психической патологии у детей и подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – М., 2001. №1. С. 32, 70-76.
3. Кожалиева Ч.Б. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: международная конференция «Психология общения и доверия: теория и практика». – М.: УРАО; ПИ РАО; МГУ, 2014. [электронный ресурс]. С. 589.
4. Кожалиева Ч.Б. Личность ребенка с ментальными нарушениями в контексте новых стандартов образования. / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / науч. ред. Л.Н. Горбунова. [электронный ресурс]. – М.: АСОУ, 2015. С. 1781-1785. <http://www.asou-mo.ru/conf-e.shtml> (Дата посещения 03.05.2016)
5. Кожалиева Ч.Б. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Проблемы интеграции и адаптации детей и подростков с ограниченными психофизическими возможностями в социальной среде: сборник статей. – М., 2014. С. 80-82.
6. Кожалиева Ч.Б., Шуленина Ю.А. Условия выбора языкового материала учебных инструкций в обучении детей с ментальными нарушениями // Вестник КГУ им. Некрасова, №1. 2016. С. 197-201.
7. Кожалиева Ч.Б., Шуленина Ю.А. Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: материалы II Международного

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

самоорганизацию, самоопределение, саморазвитие и формирование нравственной основы личности.

При построении модели педагогической системы мы опирались на системный подход, с позиции которого все звенья образовательного процесса должны стимулировать профессиональный и личностный рост субъектов обучения и воспитания. Студент выступает здесь не в виде учитываемого фактора, а в качестве звена, способного принимать, перерабатывать, хранить информацию и на этой основе принимать интеллектуальные решения. На первый план выдвигаются целостные характеристики человека, прежде всего деятельностные, в которых проявляются как человеческие качества, так и профессиональные компетенции. Сама система рассчитана не на усредненный уровень студента, а ориентируется на каждого из них, предлагая любой личности идеальный образ для следования.

Важной особенностью педагогической системы является использование образовательных технологий, адекватных современным производственным. Акценты смещаются в сторону саморегулирования, саморазвития, самоуправления, самоконтроля и собственной активности студентов вуза. Студенты сами инициируют процесс своего профессионального развития. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения личности по мере разрешения профессионально-значимых задач. Педагогическая система находится в органической связи с педагогическим процессом, где формируются нравственные качества будущего менеджера, а система задает целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования.

Другой отличительной особенностью проектируемой нами модели педагогической системы является то, что ее структурные и функциональные компоненты характеризуются подвижностью и динамичностью, вследствие непрерывных изменений в содержании и характере управленческого труда, стремительных изменений научных, технических и технологических параметров сферы профессиональной деятельности.

Педагогическая система отличается целеустремленностью и единством своих компонентов. Эти параметры особенно необходимы в связи с тем, что возможные сбои функционирования отдельных компонентов могут сказываться на свойствах и эффективности функционирования системы в целом.

Педагогическая система сориентирована на подготовку специалистов, способных к активной деятельности и личностной саморегуляции вообще, пониманию сложности человеческих отношений и умению в них ориентироваться, способных брать на себя ответственность.

Важным методологическим основанием создания данной модели педагогической системы является установка на опережающее развитие личностных и профессионально-значимых качеств будущего менеджера. Система предполагает интеллектуальную и эмоциональную гибкость, восприимчивость и интуитивную готовность к новому. Это невозможно без значительного нравственного становления и устойчивой мировоззренческой позиции. Сегодня в динамичном, быстро изменяющемся мире в выигрышном положении оказывается специалист с высокой нравственной культурой. Исходя из этого, процесс формирования нравственных качеств будущих менеджеров должен иметь две составляющих:

- систему мер, направленных на формирование нравственных качеств будущих менеджеров, а также ее теоретическое обоснование;

- систему мер, направленных на самореализацию, самопознание и личностное развитие будущих менеджеров с целью приобретения нравственной целостности и оптимистического мировосприятия.

Таким образом, методологическим основанием формирования нравственных качеств студентов вузов является целостная педагогическая система как особым образом организованное образовательно – воспитательное пространство современного вуза.

Модель педагогической системы формирования нравственных качеств обучаемых вуза разрабатывалась как совокупность структурных целевого, содержательного, технологического, диагностического, рефлексивно – управленческого компонентов (рис.1).

Управление системой формирования нравственных качеств студентов основано на самоуправлении, так как растет «включенность» кураторов студенческих групп, профессорско-преподавательского состава, администрации в процесс управления учебной деятельностью группы.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

17.	однообразно потряхивает / крутит кистями рук			
18.	выполняет двигательные имитации мытья рук			
19.	ходит на цыпочках			
20.	часто подпрыгивает			
21.	однообразно подкручивает свои волосы, нитки и т.п.			
22.	кружится (не реагируя на внешнюю ситуацию)			

Получаемые с помощью опросника данные анализируются как сразу после его заполнения, так и в процессе наблюдения за ребенком при повторном (например, через месяц) заполнении. Первичное однократное обследование ребенка с помощью опросника позволяет заметить проявления социальной / школьной дезадаптации, обусловленные непосредственно психическим дизонтогенезом. Так, например, проявления ауто- и гетероагрессии, отраженные в разделах IV, V и отчасти в VI, относятся к расстройствам поведения, являющихся одним из наиболее частых психических расстройств в детско-подростковой популяции [1], диагностика которых основывается на критериях МКБ-10 [8]. К проявлениям психического дизонтогенеза относятся также стереотипии (однообразные повторяющиеся движения, действия, игры), описанные в разделах VIII, IX, XI, страхи, пикацизм и копрофагия (поедание несъедобного и экскрементов), описанные в разделе VIII. Перечисленные характеристики проявлений психического дизонтогенеза относятся к обратимым, функциональным, поддающимся медикаментозному и/или психотерапевтическому лечению врачом-психиатром.

Наряду с клиническими проявлениями собственно дизонтогенеза, опросник помогает учителю обратить внимание на детей с неравномерным (диссоциированным, асинхронным) психическим развитием, так называемым диссоциированным психическим дизонтогенезом [9]. Об этом свидетельствуют парциальные задержки развития (сенсорного, моторного, навыков самообслуживания) – разделы VIII, X, XI. У детей с неравномерным психическим развитием, как правило, возникают временные, обратимые эпизоды функциональных психических расстройств: как психогенных (вследствие стресса), так и эндогенных (аутохтонных, т.е. спонтанных, «сезонных»), что является врожденной, конституциональной предрасположенностью, получившей название «психопатологического диатеза» [10; 11]. Большинство клинических проявлений диссоциированного психического дизонтогенеза у детей носит стертый, малозаметный для педагога / для семьи ребенка характер. В таком случае ухудшение оценки в любом кластере опросника, также как и нарастающая школьная и/или социальная дезадаптация, должны служить основанием для совместного более тщательного изучения и дальнейшего сопровождения ребенка психологом и психиатром. Именно междисциплинарное сопровождение (совместная работа педагога, психолога и психиатра с ребенком и семьей) позволяет преодолеть школьную /социальную дезадаптацию детей с ОВЗ.

Выводы. Представленный в помощь педагогу инклюзивного образования инструмент определения проявлений школьной и социальной дезадаптации у

21.	действия ребенка монотонные, однообразные			
X	Самообслуживание			
1.	самостоятельно одевается			
2.	умеет застегивать пуговицы			
3.	обувается самостоятельно			
4.	умеет шнуровать			
5.	соблюдает последовательность в одевании			
6.	знает правую и левую сторону в одежде			
7.	умеет пользоваться столовыми приборами			
8.	умеет есть аккуратно			
9.	умеет пить, держа в руках чашку			
10.	правильно держит ложку в руках			
11.	носит памперс			
12.	самостоятельно пользуется туалетом			
13.	самостоятельно умеет умываться			
14.	самостоятельно умеет причесываться			
15.	умеет правильно мыть руки с мылом			
16.	умеет правильно вытирать руки после мытья			
XI	Моторика			
1.	несогласованность движений рук в деятельности			
2.	несогласованность движений рук и ног			
3.	моторная неловкость			
4.	неуверенная (некоординированная) походка			
5.	подчеркнутая грациозность походки			
6.	задевает предметы при передвижении (столы, углы..)			
7.	наличие содружественных движений			
8.	непластичность движений			
9.	незаконченность движений			
10.	замедленный темпо-ритм моторики			
11.	заметная разница в ловкости движений в свободной и произвольной деятельности			
12.	не может стоять на одной ноге по заданию			
13.	не может прыгать на одной ноге			
14.	не умеет правильно держать карандаш /ручку в руке			
15.	специфический захват предметов (двумя пальцами)			
16.	слабый нажим в графической деятельности / письме			

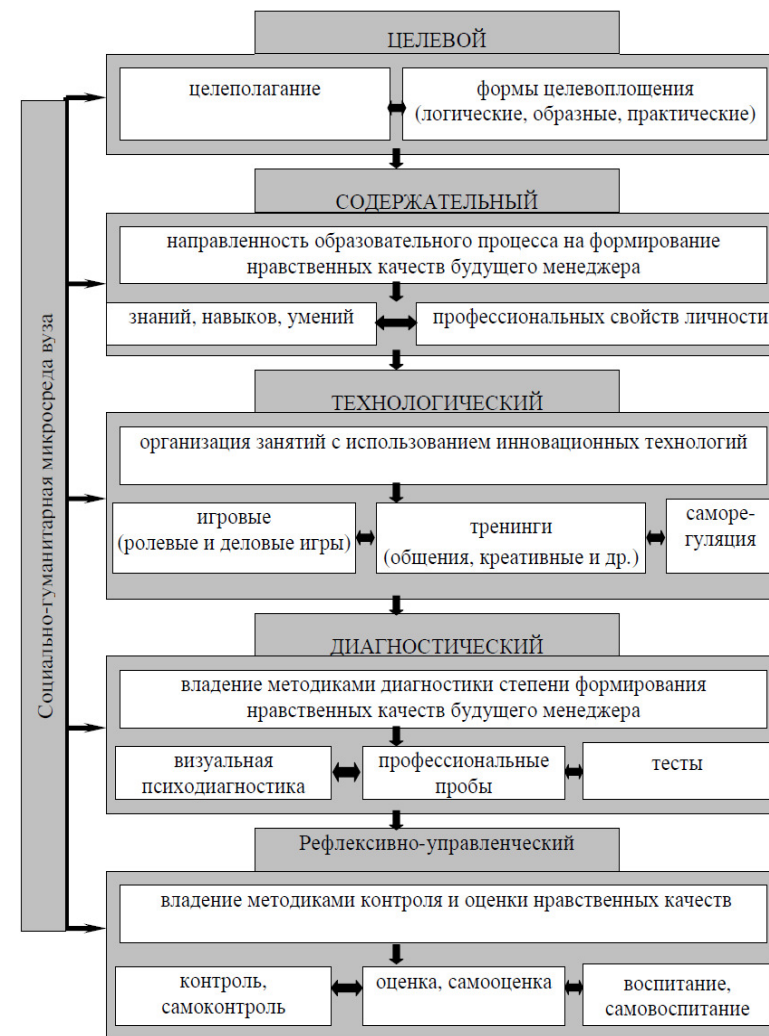


Рис. 1. Модель педагогической системы формирования нравственных качеств будущего менеджера

Таким образом, модель педагогической системы формирования нравственных качеств студентов вуза позволяет подойти к профессиональной подготовке будущих менеджеров как целостному процессу, в котором командование и руководство обеспечивает субъект-субъектные

образовательные отношения и оптимальность воспитательного воздействия. Цели, задачи, реальное положение дел и потребности воспитания в конкретной ситуации указывают руководству конкретное содержание каждого компонента модели. Стратегию, тактику и технику организации процесса профессиональной подготовки определяет проводимая технология воспитательной деятельности, под которой понимается совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования воспитательного инструментария.

В педагогической системе формирования нравственных качеств будущего менеджера важно найти место каждому приему и звену в целостной воспитательно – образовательной системе.

Эффективность ее достигается: организацией целостного деятельностно – воспитательного процесса в соответствии с требованиями законов, указов и приказов, научными рекомендациями и реальными потребностями; достижением социально ценной целевой и содержательной направленности воспитания, оптимальной его организацией в рамках продуктивных модели педагогической системы, алгоритма управления и технологии реализации; обеспечением положительной мотивации в управленческой деятельности, раскрытием и задействованием сущностного потенциала каждого студента; сплоченностью студенческой группы как целостного субъекта воздействия, который выступает основной социальной структурой единого деятельностно – воспитательного процесса; всесторонним обеспечением воспитательного и образовательного процесса.

Выводы. Формирование профессорско-преподавательским составом вуза нравственных качеств студентов с учетом специфики вузов будет успешным и результативным, если этот процесс организуется в рамках модели педагогической системы (структурные компоненты: целевой, содержательный, технологический, диагностический, рефлексивно-управленческий), как элемента социально-гуманитарного пространства вуза, основанной на взаимосвязи аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного подходов, принципов гуманизации и системности образовательно-воспитательного процесса.

Предложенная модель педагогической системы по формированию нравственных качеств будущих менеджеров может стать гармоничным дополнением к традиционным средствам и способам обучения, воспитания и развития личности будущих менеджеров.

Литература:

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
2. Безрукова, В. С. Педагогика: Проектная педагогика: Учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Долинский Н.И. Сущность педагогической системы формирования нравственных качеств будущих офицеров / Н.И. Долинский // Вестник университета (ГУУ). – № 4(30). – Москва, 2007. – С. 57–58.
5. Коротов, В. М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В. М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.

	действий			
VIII	Сенсорное развитие			
1.	обнюхивает, облизывает, берет в рот разные предметы			
2.	ест несъедобные объекты (земля, пластмасса, экскременты и т.д.)			
3.	избирателен в еде			
4.	не любит переодеваться			
5.	любит «играть» с водой, с лентами			
6.	любит «ковыряться» в своем теле			
7.	любит включать и выключать свет и наблюдать за миганием лампы			
8.	боится резких звуков			
9.	боится ярких стимулов (яркий свет, яркий цвет)			
IX	Деятельность			
1.	манипулирует предметами вместо игры			
2.	задействуют в игре неигровые предметы в качестве игровых			
3.	умеет играть по правилам			
4.	играет сам с собой с игрушками			
5.	играет сам с собой без игрушек (виртуальный сюжет)			
6.	играет в игры не по возрасту			
7.	умеет придумать и развить сюжет игры			
8.	методично выполняет деятельность «до упора»			
9.	не доводит деятельность до конца			
10.	хаотично переключается на разные виды деятельности			
11.	может начать деятельность самостоятельно			
12.	начав выполнять, быстро пресыщается деятельностью (бросает ее)			
13.	нуждается в побуждении для продолжения деятельности			
14.	самостоятельно инициирует деятельность			
15.	умеет использовать помощь взрослого			
16.	игнорирует помощь взрослого			
17.	прекращает деятельность после замечания/комментария взрослого			
18.	эмоционально реагирует на замечания/комментария взрослого			
19.	пытается манипулировать помощью взрослого, полностью отказываясь от самостоятельной деятельности			
20.	медленно выполняет любую деятельность			

	форме)			
2.	наличие речевых стереотипов (повторяет одни и те же мысли, слова, выражения)			
3.	использует глаголы в 3-ем лице			
4.	воспроизводит шаблонно услышанную ранее речь (песня из м/ф, диалог взрослых и т.д.)			
5.	непосредственно воспроизводит высказывания взрослого			
V	Аутоагрессия в поведении			
1.	кусает себя			
2.	царапает себя			
3.	грызет ногти			
4.	пытается выдавить глаза себе			
5.	тыкает предметом/пальцем себе в глаза			
6.	ковыряет кожу до крови			
7.	пытается отодрать себе кожу, орган (ухо, палец)			
8.	бьется головой о предмет			
9.	бьется всем телом			
10.	ложится на пол и дергает всем телом			
V	Физическая агрессия			
1.	бросает предмет в других детей			
2.	бросает предмет во взрослого			
3.	разбрасывает предметы			
4.	ломает (рвет, бьет) предметы			
5.	кусает других			
6.	щипает других			
7.	царапает других			
8.	пинает детей			
9.	пинает взрослого			
10.	пинает предметы			
VI	Вербальная агрессия			
1.	обзывает детей			
2.	обзывает взрослых			
3.	необращенное ни к кому обзывание			
4.	обзывает конкретного человека			
5.	непроизвольная ненормативная лексика			
6.	произвольная ненормативная лексика (намеренно)			
VII	Стереотипии			
1.	методично выполняет деятельность «до упора»			
2.	играет в одни и те же игры			
3.	постоянно носит с собой определенные игрушки/предметы			
4.	любит привычный / знакомый порядок			

6. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

7. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов [В 2 кн.] / И. П. Подласый. – М.: ВПАДОС, 2000. – Кн. 1. – 573 с.; Кн. 2. – 255 с.

Педагогика

УДК 001

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и физической культуры Доценко Любовь Ивановна

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Старый Оскол);

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и физической культуры Петрова Ирина Викторовна

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Старый Оскол)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к профессиональной педагогической этике, обусловленные требованиями закона «Об образовании в РФ», профессионального стандарта педагога, а так же требования ФГОС ВО при формировании компетенций будущего учителя. Даны обобщенные определения понятий «Этика», «Педагогическая этика». Автор предложил собственные трактовки данных дефиниций, в том числе дал развернутую характеристику выделенных им составляющих профессиональной педагогической этики: 1. Нормы и правила взаимодействия педагогов со всеми участниками образовательного процесса (умение публично выступать, поддержать общение, выбирать правильный стиль и тон общения, расположить к себе собеседника, выслушать собеседника; иметь богатый словарный запас, правильную дикцию, мимику и жестикуляцию; уважать мнение собеседника, быть контактным, внимательным), 2. Соответствие образа жизни педагога установленным в данной социокультурной среде нормам и правилам (высокий уровень духовности, нравственности, здоровый образ жизни, неприятие асоциального поведения, толерантность, стремление к самопознанию и самосовершенствованию, добросовестность, доброта, дружелюбие, интеллигентность, обязательность, отзывчивость, порядочность, скромность, справедливость, терпеливость, трудолюбие, уважение к людям, человечность, честность, эмоциональная уравновешенность). 3. Культура внешнего вида педагога (внешний вид должен соответствовать современным нормам делового стиля, исключать вызывающие детали, яркие цвета. Учитель должен быть элегантен, аккуратен, опрятен, соблюдать правила личной гигиены).

Ключевые слова: этика, педагогическая этика, закон «Об образовании в РФ», профессиональный стандарт педагога, бакалавр педагогики, компетенции. Нормы и правила взаимодействия, образ жизни, культура внешнего вида.

Annotation. The article deals with modern approaches to teaching professional ethics, subject to the requirements of the law "On education in RF", the professional

standard of a teacher and requirements IN the GEF in the formation of competencies of future teachers. Given the generalized definitions of "Ethics", "Pedagogical ethics". The author offers her own interpretations of these definitions, including gave a detailed characterization of the allocated components of professional teaching ethics: 1. Norms and rules of interaction of teachers with all participants of educational process (the ability to speak, to communicate, to choose the right style and tone of communication, to win the conversation, to listen to the interlocutor; to have a rich vocabulary, proper diction, facial expressions and gestures; to respect opinion of the interlocutor, to be contact, attentive), 2. Under the lifestyle of a teacher established in this socio-cultural environment norms and regulations (high level of spirituality, morality, healthy lifestyle, rejection of anti-social behavior, tolerance, the pursuit of self-knowledge and self-improvement, integrity, kindness, friendliness, intelligence, commitment, compassion, integrity, humility, justice, patience, diligence, respect for people, humanity, honesty, emotional balance). 3. Culture the appearance of the teacher (the appearance needs to conform to modern standards of business style, to eliminate cause details, bright colors. The teacher should be elegant, neat, tidy, follow the rules of personal hygiene).

Keywords: ethics, teaching ethics, the law "On education in RF", professional standard of the teacher, bachelor of pedagogy, competence. Norms and rules of interaction, lifestyle, culture appearance.

Введение. Современные стратегии развития образования, обозначенные в программных документах (Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Государственной программой Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы, призваны обеспечить условия для эффективного развития российского образования, повысить его конкурентоспособность, в том числе и на международном уровне и сформировать конкурентоспособных специалистов. Для этого, как отмечается в Федеральной целевой программе развития образования на период до 2020 года, необходимо действовать в нескольких направлениях, первым из которых является внедрение новаций в профессиональном образовании, а вторым - развитие содержания и технологий общего и дополнительного образования [11].

Реализация этих целей должно способствовать формированию совершенно нового отношение обучающихся и образовательных организаций к качеству образования. Для реализации поставленных целей необходимы педагогические кадры, отвечающие современным требованиям.

На сегодняшний день продолжается тенденция снижения числа педагогов, как в общем образовании, так и в системе профессионального образования. В разд. IV Концепции говорится, что больше половины учителей и преподавателей, которые работают в образовательных организациях, достигли пенсионного возраста и только 40% выпускников педагогических вузов приходят работать в школы. В отдельных регионах РФ после первых трех лет педагогической деятельности только одна шестая часть молодых специалистов остается в системе образования.

Вместе с тем усиливается потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах, соответствующих современным требованиям, в том числе требованиям педагогической этики.

Анализ этических идей прошлого показывает, что этика является одной из

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

помощи какого еще специалиста нуждается ребенок. Педагогу рекомендуется согласовывать свои действия /шаги со всеми участниками образовательных отношений. Исключение из комплексной системы мер воздействия медикаментозной поддержки ребенка усугубляет его общее состояние и снижает качество обученности.

Настоящий опросник прост в использовании. Педагог отмечает наличие или отсутствие у ребенка представленных характеристик посредством маркеров *да/нет*; обработка результатов проводится методом их количественного анализа.

№ n/n	Ваше первое впечатление о поведении детей: какие особенности поведения детей оказались для Вас неожиданными?	Да	Нет	Примечание
I	Коммуникативное поведение			
1.	отвечает на приветствие			
2.	реагирует на замечания			
3.	отзывается на свое имя			
4.	просит помощи, задает вопросы взрослому			
5.	выполняет просьбу (например: Подойди! Убери книгу, тетрадь! Веди себя хорошо!)			
6.	реагирует на словесную похвалу («Молодец!», «Здорово!», «Умничка!»)			
7.	реагирует на жест («Подойди ко мне», «Ай-ай», «Большой палец»)			
8.	реагирует на позитивную мимику («Улыбка»)			
9.	реагирует на осуждающую / порицающую мимику (покачивание головой, нахмуривание бровей)			
II	Невербальное поведение			
1.	избегает прямого взгляда			
2.	избегает тактильного контакта			
3.	застывшая мимика («маска»)			
4.	отсутствует адекватная мимика			
5.	маловыразительная мимика			
6.	гримасничает			
7.	использует специфические жесты			
8.	часто обнимает (детей, взрослых)			
9.	«трётся» о взрослого			
10.	забирается под стол, в шкаф			
11.	внезапно выбегает из класса/группы/кабинета (уточнить)			
	Вербальное поведение			
1.	наличие особых словечек (например, слова в уменьшительно-ласкательной			

поведения и поведенческих реакций обучающегося в ситуациях взаимодействия со взрослыми и детьми, а также когда ребенок один; в ситуациях свободной деятельности, когда поведение ребенка никак/ничем не ограничивается, и обусловленной, когда ребенок вынужден адаптироваться к заданной цели /вербальному или невербальному действию со стороны педагога.

В **третьем кластере** (Раздел IV, V, VI) представлены характеристики эмоциональной сферы обучающегося (вербальные и невербальные формы агрессивности, эмоциональная ригидность, лабильность, др.).

В **четвертом кластере** (Раздел XIII) подробно раскрыты особенности сенсорной сферы обучающегося. Даны характеристики возможных реакций ребенка на сенсорные, тактильные сигналы, специфика чувствительности к внешним стимулам разной модальности.

В **пятом кластере** (Раздел LX) перечислены характеристики деятельности обучающегося. Оцениваются не только психологические атрибуты деятельности (целенаправленность, осмысленность, переключаемость, темп), но и возможные особенности обучающегося в разных видах деятельности.

Шестой кластер (Раздел X) представлен перечнем сформированных к моменту наблюдения навыков бытовой ориентировки и самообслуживания, а также новых навыков, которым школьник научился ("подсмотрел и присвоил") и может продемонстрировать в различных ситуациях взаимодействия с окружающими, в том числе в новой для него школьной обстановке.

В **седьмом кластере** (Раздел IX, XI) перечислены характеристики двигательной и моторной сфер. Описаны специфические проявления моторной сферы в организованной взрослым (потенциальные возможности) и самостоятельной (актуальные возможности) деятельности ребенка.

Предлагается рассматривать перечисленные в опроснике характеристики в рамках междисциплинарного подхода к изучению состояния ребенка, которое может изменяться в зависимости от адекватности условий специального сопровождения. В большинстве случаев специфические особенности не всегда обнаруживаются и становятся очевидными для неспециалиста. Несвоевременность оказания психолого-педагогической коррекционной поддержки, ее запаздывание снижает образовательный потенциал ребенка.

В некоторых сочетаниях данные характеристики могут быть предвестником и/или дебютом психопатологических процессов, которые требуют консультации и вмешательства врача. Настоящий опросник позволяет выявить ситуации, требующие своевременной и обязательной медикаментозной (в некоторых случаях психиатрической) помощи. К таким ситуациям относятся наблюдаемые в ходе адаптационного периода нарастание школьной и социальной дезадаптации (Разделы II: п.п. 10-11, XI: п.п. 17, 19, 20, 22), расстройства эмоций и влечений (Разделы IX: п.п. 1-10, V: п.п. 1-10, VII: п. 2).

Выявление других особенностей (Раздел I: п.п. 1-3) указывает на необходимость проверки физического слуха ребенка (возможно, он плохо слышит и из-за этого не выполняет просьбы) и привлечения внимания родителей к данной проблеме (например, рекомендация проконсультировать ребенка у врача-отоларинголога).

Изолированно эти состояния также требуют внимания специалистов – дефектолога, специального /клинического психолога, специального педагога.

Полученные из опросника данные позволяют педагогу определить, в

древнейших отраслей философии, наукой о морали (нравственности). Педагогическая этика является самостоятельным разделом этической науки и изучает особенности педагогической морали, выясняет специфику реализации общих принципов нравственности в сфере педагогического труда, раскрывает её функции, специфику содержания принципов и этических категорий.

Формулировка цели статьи: провести ретроспективный анализ дефиниции «педагогическая этика» и выявить современные требования к профессиональной педагогической этике в контексте требований нормативных документов.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к содержанию действующих законодательных актов в контексте требований к педагогической этике.

В законе «Об образовании в РФ» статья 48 п. 2 декларируется: педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики [3].

В профессиональном стандарте педагога отмечены следующие характеристики: соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики. Таким образом, можно отметить, что требования к соблюдению профессиональной педагогической этики на сегодняшний день закреплены законодательно [7].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС 3+) по программе прикладного бакалавриата обозначены компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников вуза. В частности, в ФГОС по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование отмечено: вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности и сформировать следующие компетенции будущего педагога: работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5), способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6), владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5) [12].

Как мы видим, в требованиях современных стандартов заложены необходимость формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя, в том числе и компетенций, связанных с профессиональной этикой учителя. И эти компетенции может сформировать только педагог, который сам является образцом педагогической этики.

Что же следует понимать под педагогической этикой?

Прежде, чем перейти к рассмотрению дефиниции «Педагогическая этика» нам необходимо познакомиться с феноменом «Этика».

Таблица №1

Обобщенные определения понятия «Этика»

Определение	Источник, автор
Философское учение о морали, её развитии, принципах, нормах и роли в обществе; совокупность норм поведения (обычно применительно к какой-нибудь общественной группе)»	Ожегов С.И. Словарь русского языка (5)
ЭТИКА (греч. ethos - нрав, обычай, привычка) - проблемная сфера философии (философская дисциплина), объектом изучения которой является мораль, нравственность	Новейший философский словарь (4)
Это философское учение (объектом которого является мораль), объясняющее и описывающее происхождение и природу нравственности, структуру и социальные функции этого явления. Это наука, ориентированная на повседневные нужды человеческой жизни	Гойхман О.Я., Надеина Т.М (1)
Философское учение о морали, её развитии, принципах, нормах и роли в обществе. 2. Совокупность норм поведения (обычно применительно к какой-нибудь общественной группе) Это нормы поведения, мораль человека какого-либо класса, общественной или профессиональной группы	Словарь русского языка (9)
Совокупная система нравственных правил и норм поведения, мораль какой-либо общественной или профессиональной группы	Словарь по этике (8)

Мы считаем, что этика - это правила и нормы поведения людей, установленные в определенной социокультурной среде.

Развитие общества неизбежно связано с разделением труда и появлением множества профессий. Как только профессиональные отношения приобретают устойчивость, начинают формироваться особые нравственные установки, соответствующие характеру труда, возникают и профессиональные честь и достоинство, которые со временем становятся своеобразной духовной силой, определяющей поведение представителя той или иной профессии, т.е. профессиональной этикой. В словаре по этике дано следующее определение понятия «Профессиональная этика» (или профессиональная мораль) - так принято называть кодексы поведения, обеспечивающие нравственный характер тех взаимоотношений между людьми, которые вытекают из их профессиональной деятельности [8].

Педагогическая этика - это составная часть профессиональной этики, отражающая специфику функционирования морали (нравственности) в условиях целостного педагогического процесса, наука о разных нравственных

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

психологические и клинические характеристики, позволяющие определить вариант психического дизонтогенеза. В этом реализуется идея комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Система образовательной инклюзии нуждается в новых эффективных технологиях включения разных детей в единый образовательный процесс. Современная образовательная парадигма предъявляет строгие требования к психологической адаптации детей с разными образовательными возможностями к условиям их совместного обучения. В задачи педагога в соответствии с ФГОС нового поколения входит адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ребенка и дифференциация обучения.

Для решения указанных профессиональных задач авторами статьи разработан *опросник*, который позволяет педагогу изучать особенности детей на начальных этапах посещения школы, а также планировать программу его обучения с учетом индивидуального и дифференцированного подхода. Опросник также помогает учителю выявлять коммуникативные трудности ребенка с целью обеспечения эффективного общения с ребенком в классе, корректировать и предупреждать возможные конфликтные ситуации в межличностных отношениях детей.

Таким образом, опросник может быть использован как инструмент для динамического мониторинга безопасного включения ребенка в образовательную среду с целью составления индивидуального образовательного маршрута исходя из психофизического состояния ребенка.

В данном опроснике, прошедшем первичную апробацию, учтены специфические проявления различных вариантов отклоняющегося развития, выражающиеся в поведении, эмоциональном выражении потребностей детьми с разными вариантами психического дизонтогенеза, которые они демонстрируют на начальном этапе обучения в школе. Зачастую эти специфические проявления просматриваются педагогами, не имеющими опыт обучения и/или не владеющие специальными образовательными технологиями в работе с детьми с ОВЗ. Простой и понятный формат опросника призван помочь педагогу без специального образования и профессиональных компетенций дефектолога зафиксировать особенности такого ребенка.

Опросник состоит из нескольких кластеров, позволяющих учителю составить максимально подробный актуальный портрет младшего школьника, отражающий его индивидуальность и психические особенности. Заполнение опросника на разных этапах обучения ребенка способствует объективной оценке динамики его достижений в коммуникативной сфере, адаптации к учебному учреждению в течение первого года обучения.

Каждый кластер включает описание состояния поведенческих, коммуникативных, эмоциональных, моторных, сенсорных, деятельностных особенностей, навыков самообслуживания и бытовой ориентировки.

Первый кластер характеристик опросника (Раздел I, II, III) позволяет оценить состояние коммуникативной сферы обучающегося. При этом большое внимание уделено невербальным средствам общения, которые могут игнорироваться учителем. Даны примеры языковых и неязыковых средств общения, которые используют дети в общении с другими людьми (взрослыми и детьми).

Второй кластер (Раздел I, II, III, V, VII) содержит характеристики

ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Их обсуждение ведется в контексте образовательных потребностей данной категории обучающихся, тогда как более значимой, по мнению авторов, является проблема образовательных возможностей таких детей.

Сегодня особые дети обучаются совместно с нормально развивающимися детьми, что должно повлечь за собой изменения в представлении педагогов о новых образовательных технологиях применительно к разным категориям детей с ОВЗ. Кроме того, традиционные технологии образования детей с отклонениями в развитии также должны применяться в образовательной инклюзии в переосмысленном и адаптированном виде.

Сложившая российская образовательная система обучения детей с разными отклонениями в развитии накопила достаточно богатый разносторонний научно-методический инструментарий, разработанный на основе научного знания об общих законах психического развития детей нормально развивающихся и с различными вариантами психического дизонтогенеза [9]. С одной стороны, этот инструментарий можно считать универсальным для обучения разных детей, включая норму. С другой стороны, технологии его применения вариативны и легко подстраиваются под образовательные возможности каждого ребенка.

Позицию авторов состоит в том, что совместное обучение детей с разными психофизическими данными не исключает идею дифференцированного подхода к их обучению, опирающегося на законы специфического психического развития.

Формулировка цели статьи. В статье предлагается авторская концепция образовательной инклюзии, согласно которой ведущие принципы инклюзивного образования рассматриваются через призму образовательных возможностей детей с ОВЗ, опираются на них.

Под образовательными возможностями понимаются индивидуальные особенности психического развития ребенка, которые раскрываются и совершенствуются в специально организованном образовательном пространстве (Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А., 2016).

В сложившихся условиях системы образования в России педагогу инклюзивной школы приходится выполнять несколько функций - он одновременно учитель и педагог, владеющий специальными технологиями обучения детей с ОВЗ, методист и тьютор, консультант и диспетчер в работе с родителями. Практика показывает, что на этапе перехода на инклюзивную систему обучения среднестатистический педагог не владеет в достаточной мере компетенциями, заложенными в профессиональном стандарте современного педагога.

Представляется важным расширить методический арсенал современного педагога посредством введения в его практический обиход психолого-педагогического инструмента нового типа для качественной оценки общего состояния ребенка, начинающего обучаться в инклюзивной школе. Новшество заключается в обобщении и систематизации внешних поведенческих, эмоциональных, двигательных, сенсорных особенностей младшего школьника с ОВЗ, относимых к проявлениям школьной и социальной дезадаптации [7]. По данным литературы, "среди детей со школьной и социальной дезадаптацией 93-95% имеют психические нарушения" [2, с. 32, 70-76].

Таким образом, опросник совмещает в себе педагогические,

аспектах деятельности учителя.

Феномен «Педагогическая этика» в литературе встречается достаточно часто. Проанализируем трактовку данной дефиниции в различных источниках

Таблица №2

Обобщенные определения понятия «Педагогическая этика»

Определение	Источник, автор
Свособразный кодекс поведения и мироощущения преподавателя, совокупность этических требований и предписаний, основывающихся на общечеловеческих нравственных ценностях и ценностях педагогической деятельности и позволяющих педагогу ориентироваться в поведении и деятельности в выборе между добром и злом	Джумаева Н.Э., Сохибов А.Р. (2)
Составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали (нравственности) в условиях целостного пед. процесса; наука о разных аспектах нравственной деятельности учителя. Предметом Э. п. являются закономерности проявления морали в сознании, поведении, отношениях и деятельности педагога	Педагогический словарь (6)
Составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали (нравственности) в условиях целостного педагогического процесса; наука о разных аспектах нравственной деятельности педагога	Словарь терминов по общей и социальной педагогике (10)

Выводы. Мы понимаем под педагогической этикой нормы и правила взаимодействия педагогов со всеми участниками образовательного процесса (коллегами, обучающимися, родителями и др.); соответствие образа жизни установленным в данной социокультурной среде нормам и правилам, а так же культуру внешнего вида учителя.

Какие же нормы и правила взаимодействия с участниками образовательного процесса должен соблюдать педагог? По нашему мнению, педагог должен уметь публично выступать, поддержать общение, выбирать правильный стиль и тон общения, расположить к себе собеседника, выслушать собеседника; иметь богатый словарный запас, правильную дикцию, мимику и жестикуляцию; уважать мнение собеседника, быть контактным, внимательным.

Соответствие образа жизни учителя установленным в данной социокультурной среде нормам и правилам всегда было неотъемлемым качеством личности учителя. С этой позиции обязательными требованиями к

личности учителя, как мы считаем, являются: высокий уровень духовности, нравственности, здоровый образ жизни, неприятие асоциального поведения, толерантность, стремление к самопознанию и самосовершенствованию, добросовестность, доброта, дружелюбие, интеллигентность, обязательность, отзывчивость, порядочность, скромность, справедливость, терпеливость, трудолюбие, уважение к людям, человечность, честность, эмоциональная уравновешенность.

Учитель всегда являлся примером для подражания, образцом вкуса. Поэтому во все времена предъявлялись требования к внешнему виду учителя. По нашему мнению, внешний вид включает в себя: одежду, обувь, причёску, макияж, аксессуары и другие атрибуты. Как же должен выглядеть современный учитель? Внешний вид учителя должен соответствовать современным нормам делового стиля, исключать вызывающие детали, яркие цвета. Учитель должен быть элегантен, аккуратен, опрятен, соблюдать правила личной гигиены.

Мы считаем, что это общий, далеко не полный перечень требований к профессиональной этике современного педагога.

Литература:

1. Гойхман, О. Я. Основы речевой коммуникации: Уч-к для вузов / [Текст] О. Я. Гойхман, Т.М.Надеина / Под ред. проф. О. Я. Гойхмана. - М.: ИНФРА, 1997. - 272 с.

2. Джумаева, Н.Э. Педагогические термины и понятия [Электронный ресурс] / Н. Э. Джумаева. – Режим доступа: <http://lektsii.org/3-128370.html>. Проверено 19.02.2016

3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в РФ [Электронный ресурс]: федер. закон: [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] Режим доступа: http://nmcmosobl.ru/files/normzakon/Zakon_Obr29122012.pdf. Проверено 19.02.2016

4. Новейший философский словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.philosophi-terms.ru/word/Этика>. Проверено 19.02.2016

5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 19-е изд., испр. - М., 1987. С. 643.

6. Педагогический словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedagogical.academic.ru/926>. Проверено 19.02.2016

7. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. [утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>. Проверено 19.02.2016

8. Словарь по этике [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1057/word/etika>. Проверено 19.06.2016

9. Словарь русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ozhegov.textologia.ru/definit/etika/?q=742&n=178771>. Проверено 19.02.2016

10. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. [Электронный ресурс]. Режим доступа http://social_pedagogy.academic.ru/812/. Проверено 19.02.2016

11. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] / [постановление правительства от 23 мая 2015

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Science and Technology: 3th International scientific conference. Munich 2013.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1998. - 668с.

7. Телегин М.В. Использование диагностических оценочных методик для изучения уровня морального развития детей младшего школьного возраста; [Электрон. ресурс]. Режим доступа - World Wide Web. URL:<http://www.mtelegin.ru/projects/moral>

8. Piaget J. Moral judgement of the child. L., 1977. 399 p.

Психология

УДК 159.973; 159.922; 376.1; 376.2; 376.3; 376.4

кандидат психологических наук, доцент Кожалиева Чинара Бакаевна

Институт психологии, социологии и социальных отношений

ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет" (г. Москва),

ведущий научный сотрудник

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Шулекина Юлия Александровна

Институт специального образования и комплексной реабилитации

ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет" (г. Москва);

кандидат медицинских наук, доцент Киреева Ирина Петровна

ГБОУ ВПО "Российский национальный исследовательский

медицинский университет имени Н. И. Пирогова" (г. Москва)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КАК ПЛАТФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. Представлена технология пролонгированного изучения и оценки результатов наблюдения в динамике особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), начинающих обучение в школе. Данная технология в виде опросника является эффективным инструментом в изучении дезадаптирующих проявлений у конкретного ребенка, что помогает педагогу повышать качество обучения и регулировать его образовательные возможности на начальных этапах обучения.

Ключевые слова: образовательные возможности, образовательная инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), варианты ОВЗ, дизонтогенез, технология нового типа - опросник, специальное сопровождение.

Annotation. The technology of prolonged study of younger students with disabilities is presented. It aimed on evaluation of observation results in dynamics characteristics of children's development. This technology was developed as an questionnaire that is an effective study tool of disadaptative manifestations of the child. It helps the teacher to improve the quality of education and to adjust student's educational opportunities at the initial stages of learning.

Keywords: learning possibilities, educational inclusion, children with disabilities, types of disabilities, dysontogenesis, new type technology, questionnaire, special support.

Введение. Философия современного образования выводит нас на обсуждение актуальных вопросов обучения и воспитания детей с

этих вида мышления должны быть развиты у ребенка к началу обучения в школе.

Еще одна особенность выявилась в ходе анализа: отрицательные понятия имеют больший процент обоснованности, чем положительные. Эта тенденция имеет место у всех учащихся – со второго по четвертый класс.

Обобщая полученные данные, мы пришли к следующим выводам:

– Динамика усвоения морально-нравственных понятий у учащихся младшего школьного возраста наиболее ярко прослеживается от второго к третьему классу; в последующих классах прирост качеств усвоения МНП менее выражен.

– Диапазон владения примерами, иллюстрирующими то или иное моральное понятие (широта кругозора детей в этом направлении) выражены слабо: дети способны назвать, как правило, одного, редко двух представителей, которым свойственны такие характеристики. Это свидетельствует не только о малом опыте детей, но и о слабой начитанности, неумении увидеть в героях литературных произведений те моральные качества, которыми они наделены.

– Осмысление моральных понятий происходит у детей в начальной школе в основном через конкретное действие, что является вполне естественным и закономерным, но процесс перехода от конкретного действия к обобщенному смыслу понятия фиксируется только на уровне 5-10 % детей, начиная с 3 класса. В целом, это свидетельствует о слабости развития таких важных мыслительных операций как анализ, сравнение, обобщение, хотя на развитие именно этих мыслительных процессов нацелено обучение в начальной школе.

– Динамика изучения характера усвоения МНП показывает, что младшие школьники любого возраста более свободно владеют как смыслом, так и опытом, связанным с отрицательными морально-нравственными понятиями: *зло, жадность, хитрость*. По всем критериям анализа – адекватность соотнесения, обоснованность и диапазон знаний для соотнесения – по этим понятиям было дано наибольшее количество правильных ответов.

Обращаясь к условиям развития смысловых характеристик морально-нравственных понятий в начальной школе, полагаем, что, не «изобретая велосипед», стоит обратиться к некоторым методам работы учителей прошлых лет, чтобы увидеть эффективные способы формирования устойчивых морально-нравственных представлений у детей, обучавшихся до «эпохи перемен».

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 398 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
3. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., Наука, 1984. 151 с.
4. Князева Т.Н., Сидорина Е.В. Понимание морально-нравственных категорий младшими школьниками в структуре развития морального интеллекта // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6
5. Князева Т.Н., Сидорина Е.В. Категория морально-нравственных понятий как предмет усвоения в младшем школьном возрасте // European

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

года №497]. - Режим доступа: <http://bda-expert.com/2015/06/federalnaya-celevaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>. Проверено 19.02.2016

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [электронный ресурс] от 22 декабря 2009 г. №788. [Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. N 46]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru>.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Дубцова Марина Михайловна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПРОФИЛЯ «ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)

Аннотация. В статье рассмотрена проблема оценивания сформированности компетенций студентов вуза как основного результата образования. Процесс оценивания представлен как система субъект-субъектного взаимодействия и процедур оценивания образовательных результатов, обеспеченных качественными оценочными средствами и измерительными шкалами. Раскрыто значение квалиметрического обеспечения исследуемого процесса, понимаемое как создание и внедрение многобалльных систем оценивания. Обоснована необходимость разработки функционального обеспечения процесса оценивания как совокупности процедур подбора, конструирования и использования необходимого инструментария для эффективного оценивания.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценивания, измерение, качество, квалиметрия, квалиметрическое обеспечение, компетенции, оценочные средства, оценивание результатов образования, шкала.

Annotanion. In the article the problem of evaluation of competences of students of institution of higher learning is considered as a basic result of education. An evaluation process is presented as a system of subject- subject co-operation and procedures evaluation of the educational results, provided with quality evaluation facilities and measuring scales. The value of the qualimetry providing of the investigated process, understood as creation and introduction of the multimark systems of evaluation, is exposed. The necessity of development of the functional providing of evaluation process as totalities of procedures of selection, constructing and uses of necessary tool for effective is reasonable.

Keywords: point-rating system of evaluation, measuring, quality, qualimetry, qualimetry providing, competences, evaluation facilities, evaluation of results of education, scale.

Введение. Требования к профессиональной компетентности выпускников вуза со стороны работодателей, общества на современном этапе непрерывно возрастают. Это приводит к новому пониманию качества профессионального

образования, а также пересмотру и обновлению имеющихся и поиску новых механизмов совершенствования образовательного процесса и, в частности, такого его неотъемлемого компонента, как оценивание индивидуальных образовательных результатов студентов. В педагогической науке на протяжении многих лет различным аспектам оценивания результатов образования уделяется пристальное внимание. Значительной разработанностью характеризуется теоретическая база компетентного подхода и вопросы его реализации в практике работы вузов [1]. В результате образования у выпускника должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять профессиональные задачи и осуществлять взаимодействие с субъектами профессиональной деятельности. И. А. Зимней это качество определено как «целостная социально-профессиональная компетентность» [4]. Суть компетентного подхода заключается в оценке качества образования по совокупности компетенций как способности выпускника самостоятельно применять в том или ином контексте приобретенные им в процессе обучения знания и умения. Вместе с тем, вопросы, связанные с процессом оценивания уровней сформированности компетенций выпускников как основного результата образования, остаются недостаточно освещенными в литературе, а эффективность названного процесса – невысокой, что во многом объясняется недостаточной разработанностью научно обоснованного подхода к его планированию, обеспечению и организации.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть сущность и значение квалиметрического обеспечения в оценивании сформированности компетенций студентов вуза (на примере подготовки студентов магистратуры).

Изложение основного материала статьи. Оценивание представляет собой системообразующий компонент управления качеством обучения, предполагающий установление степени соответствия норм качества между его целью и результатом. Анализ исследований в области оценивания результатов обучения в профессиональном образовании позволил сделать вывод о том, что основное отличие между существующими в науке подходами к их оцениванию заключается в ориентации системы оценивания, главным образом, либо только на продукт образовательной деятельности, либо на ее процесс. Однако отдельное рассмотрение этих подходов ведет к дискретности процесса оценивания, фрагментарности оцениваемых качеств и свойств, пониманию самого процесса оценивания как субъект-объектного взаимодействия. На сегодняшний день существует необходимость в новом видении исследуемого явления, которое понимается как система непрерывного субъект-субъектного взаимодействия с организационно-методическим обеспечением исследуемого процесса, включающим методы и процедуры оценивания образовательных результатов, обеспеченные качественными оценочными средствами и измерительными шкалами, позволяющим объективно оценить уровень сформированности компетенций обучающихся.

Система оценки профессиональных компетенций студентов вуза, по мнению А. М. Замятина, должна обеспечивать: мониторинг знаний, умений и навыков; мониторинг оценки компетенций; объективность результатов мониторинга; высокий уровень валидности ФГОС; возможность обратной связи; обобщение результатов оценки [3].

Одним из наиболее целостных и продуктивных подходов к процессу

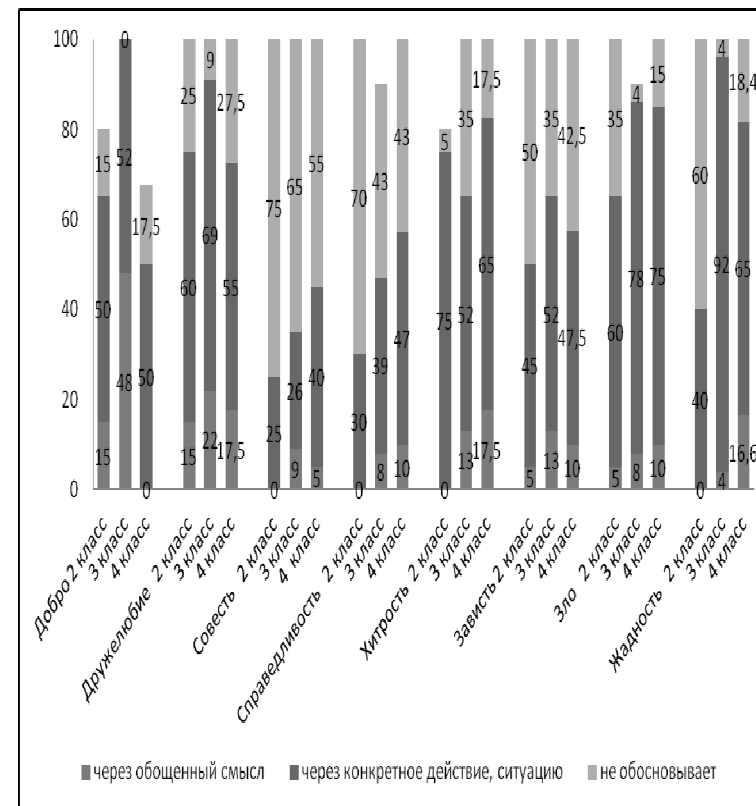


Рис. 3. Динамика осознанности (способность к обоснованию) МНП у учащихся 2-4 классов

Наибольшие сложности процесс обоснования смысла понятия вызвал у второклассников, что вполне естественно. Такие понятия как «совесть», «справедливость», «хитрость», «жадность» они смогли пояснить только через конкретное действие. Но уже в третьем классе понятия «добро» (48%), «дружелюбие» (22%), «хитрость» (13%), «зависть» (13%) обосновываются детьми через обобщенный смысл.

Выводы. Наиболее сложными для объяснения во всех классах оказались такие понятия как «совесть», «справедливость», «зло». Это может быть связано с тем, что среди изучаемых эти понятия наиболее обобщенные, чтобы передать их смысл, необходимо использовать другие обобщенные понятия, чем дети младшего школьного возраста еще не владеют. Но настораживает другое: даже через описание литературной ситуации или поведение персонажа многие дети не могут пояснить смысл понятия. Это свидетельствует о слабости развития даже наглядно-действенного и образного мышления детей. Между тем оба

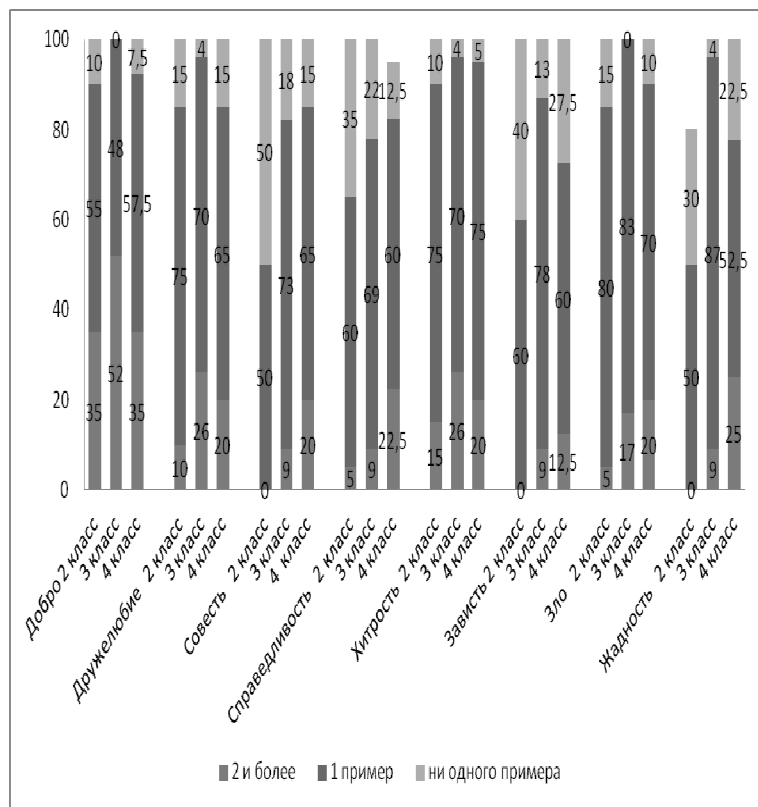


Рис. 2. Динамика широты кругозора младших школьников по соотносению МНП и его носителя (литературный персонаж или конкретный человек)

Особый интерес представляют данные о динамике степени осмысленности изучаемых моральных категорий. Для проверки этого показателя детей просили объяснить, почему они считают, что тот или иной литературный персонаж или человек наделен таким качеством. Оценивалось качество обоснования: через конкретное действие данного представителя или обобщенный смысл самого понятия. Данные в динамике представлены на рисунке 3.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

оценивания сформированности компетенций студентов вуза представляется квалиметрический подход как теоретико-методологическое основание оценивания образовательных результатов, заключающийся в использовании идей квалиметрии для технологического обеспечения данного процесса.

Квалиметрия в педагогической литературе рассматривается как количественная оценка качества обучения, как теория измерения качества обучения, как создание оценочных шкал. Предмет педагогической квалиметрии - качество, которое трактуется как категория ценности, меры, эффективности затрат и результата, средство выявления соответствия стандарту [5]. Выделяют три группы результатов обучения: одни определяются количественно, в абсолютных значениях; другие относятся к глубинным переживаниям обучаемого; третьи можно определить «квалиметрически, то есть качественно, описательно, в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления какого-либо качества» [10].

Синтетическая квалиметрия - наука об измерении и оценке качества любых объектов и процессов с расширенным пониманием предмета квалиметрии на основе обобщения категорий «шкалирование», «измерение», «оценивание». Всякое правило приписывания чисел определенным сторонам объектов или событий создает некоторую измерительную шкалу. Шкалирование - определение состояний объекта диагностики по изучаемому предмету. Для выявления количества качеств, присущих эмпирическим объектам, они сопоставляются, соотносятся и сравниваются. В результате выделяются основания, по которым объекты можно классифицировать, упорядочивать по возрастанию или убыванию собственных им количественных характеристик. Измерения можно проводить на четырех уровнях, каждому из которых соответствует своя шкала. Это шкалы наименований, порядковая, интервальная, отношений. Большая часть шкал, применяемых в педагогических исследованиях, являются шкалами порядка [2]. Пример порядковых оценочных шкал - балльно-рейтинговая система оценивания образовательных результатов. Создание оценочных шкал представляет собой разработку квалиметрического обеспечения процесса оценивания образовательных результатов [6].

Гарантией высокого уровня сформированности необходимых компетенций студентов является их регулярная и интенсивная учебно-познавательная деятельность. Балльно-рейтинговая система оценивания результатов учебной деятельности позволяет сделать процесс овладения компетенциями систематическим и последовательным, осуществлять постоянную связь при управлении процессом усвоения учебной информации, определять степень достижения промежуточных и конечных целей обучения. Оценка, получаемая студентом, учитывает результативность всех видов его учебно-познавательной деятельности и характеризует не только полноту и качество усвоения изучаемого учебного материала, но и способность творческого применения полученных знаний и умений, что соответствует требованиям ФГОС. При этом оцениваются не только результаты работы, но и весь процесс деятельности студента по достижению этих результатов.

Балльно-рейтинговая система оценивания как инструмент педагогической квалиметрии успешно реализовывалась в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете с 2007 г. После присоединения в 2012 г. к Забайкальскому государственному университету данная система была

сохранена на факультетах, реализующих педагогическое направление подготовки бакалавров и магистров. Ее использование направлено на стимулирование равномерной и результативной аудиторной и внеаудиторной работы студентов в течение семестра, обеспечение повышения объективности, непрерывности процесса оценивания, предоставление возможности каждому студенту выбрать для себя уровень подготовки [7]. В связи с реализацией компетентного подхода балльно-рейтинговая система как порядковая шкала стала использоваться для оценивания приобретаемых студентами компетенций, в связи с чем потребовалось дополнительное функциональное обеспечение – создание комплекса программно-методических и контрольно-измерительных компетентностно ориентированных материалов, являющегося базой для эффективного оценивания образовательных результатов. Разработаны рабочие модульные программы и технологические карты дисциплин, методические рекомендации, фонды оценочных средств, включая банки разноуровневых тестовых заданий и др.

Учебный вузовский курс «Современные средства педагогических измерений» в совокупности с другими дисциплинами учебного плана обеспечивают профессионально-педагогическую подготовку студентов магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «географическое образование»). Курс направлен на формирование такой общекультурной компетенции, как способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1). Изучение названного курса направлено на формирование общепрофессиональных компетенций: готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1) и готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2). Дисциплина призвана сформировать у будущих учителей профессиональные компетенции: в области педагогической деятельности – способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); в области проектной деятельности – способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9) [8].

Для реализации квалиметрического подхода к оцениванию уровней сформированности компетенций в рамках названной учебной дисциплины создан обширный фонд оценочных средств, включающий разноуровневые задания-измерители, которые объединены в несколько групп.

1. Тестовые материалы. Педагогический тест следует рассматривать как измерительное средство, позволяющее надежно и объективно оценить уровень достижений испытуемых и выразить результат в числовом эквиваленте. В свете ФГОС ВО тесты должны иметь компетентностно-ориентированный характер и содержать компетентностно-ориентированные задания со свободно конструируемым ответом желательного междисциплинарного характера [9].

2. Задания на поиск и обработку информации. При изучении дисциплины в качестве заданий-измерителей активно используются конспектирование,

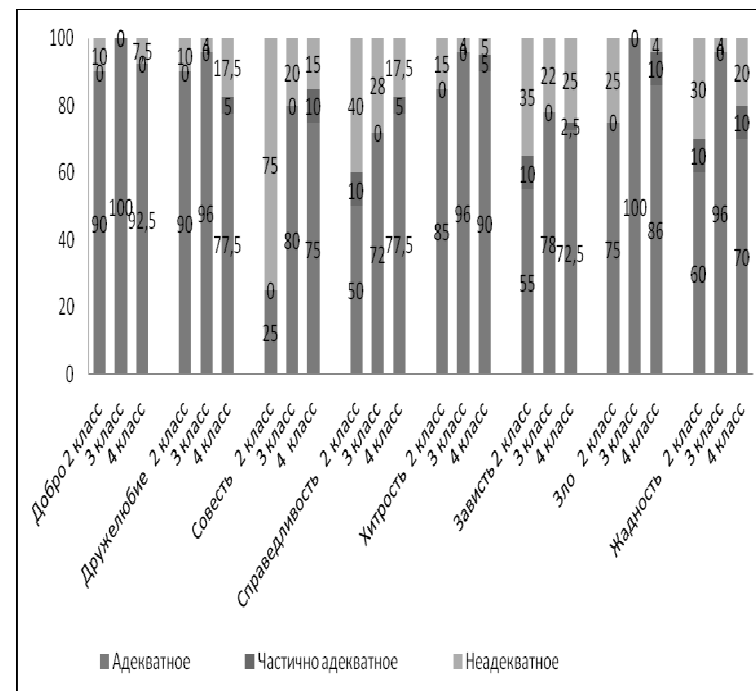


Рис. 1. Динамика адекватности соотнесения морально-нравственного понятия и литературного персонажа учащихся 2-4 классов

2. Анализ широты кругозора детей по различным представителям, наделенным тем или иным качеством, показал слабую осведомленность детей: чаще они смогли называть только одного представителя, как носителя данного качества, назвать два и более смогли только некоторые дети, в основном третьего и четвертого классов. Кроме того, можно выделить понятия, которые вызвали у детей особые затруднения по поиску их представителя. Если по таким понятиям как «добро», «дружелюбие», «хитрость», «зло» дети способны приводить 2 и более примеров тех литературных героев или реальных людей, которым свойственны эти качества, то понятия «совесть», «зависть», «жадность» вызвали большие затруднения, дети смогли привести лишь по одному примеру или не смогли назвать совсем персонажей, у которых проявляется данное свойство. Динамика развития широты кругозора по усвоению понятий и их представителей несколько возрастает ко второму классу, а значимой разницы с данными у третьеклассников мы снова не наблюдаем.

детьми произведениях: добро, дружелюбие, совесть, справедливость, хитрость, зависть, зло, жадность (по четыре положительных и отрицательных морально-нравственных понятия) [4,5].

В исследовании принимали участие младшие школьники 2-4 классов. В данной статье будут представлены результаты изучения становления морально-нравственных (далее МНП) понятий у группы учащихся, имеющих нормативное психовозрастное развитие, хотя в общем исследовании принимали участие и дети с некоторыми формами дизонтогенеза. Выборка младших школьников с нормативным развитием составила 80 учащихся 2-4 классов общеобразовательных школ г. Н. Новгорода.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования показали следующее:

1. Большинство (90%) учащихся 2 классов адекватно соотносят, имеют достаточный запас знаний и могут обосновать (через конкретное действие или ситуацию) такие понятия как добро, дружелюбие, хитрость, зло. Более низкий % адекватного соотношения с литературным героем по таким понятиям как: справедливость, зависть, жадность (соответственно 50%, 55%, 60%). Самым низким % уровня соотношения МНП и его носителя обладает понятие совесть – 25% по критериям (н/р на вопрос: кого из людей и сказочных героев ты считаешь совестливым? Дети отвечают: «Моя сестра Женя – она мне всегда советует»; «Я имею совесть – я всем даю советы»; «Лиса – она все воровала с огорода и не признавалась»; «Емеля – потому что ездит на печке»). Данное качество для учащихся 2 класса является самым сложным для восприятия, понимания и обоснования.

Для третьеклассников свойственно адекватное соотношение всех 8 МНП с представителями этих качеств. У учащихся 4 класса значимых различий с третьеклассниками по параметру адекватности соотношения понятия и литературного героя не выявлено.

В целом, наиболее легко и быстро дети соотносили с конкретным представителем такие понятия как «добро», «дружелюбие», «хитрость» и «зло». Это означает, что данные понятия дети легко ассоциируют с нарицательным сказочным персонажем, реже с конкретным человеком.

реферирование, рецензирование, подготовка докладов, написание эссе, создание презентаций и др. В основе конспектирования лежит аналитико-синтетическая переработка информации исходного текста, что позволяет систематизировать и обобщить информацию. По степени соответствия первоисточнику конспект может быть интегральным или выборочным, по количеству перерабатываемых источников – монографическим или обзорным, в зависимости от формы представления информации – план-конспект, конспект-схема, текстуальный конспект. Реферирование – адекватное по смыслу изложение содержания первичного текста, отражающее главную информацию, содержащуюся в первоисточнике, новые сведения. В практике работы с магистрантами им предлагается выполнение как репродуктивных рефератов (реферат-конспект, реферат-резюме), так и продуктивных (реферат-обзор, реферат-доклад), оцениваемых большим количеством рейтинговых баллов. Критериями оценивания реферата являются: новизна реферируемого материала, степень раскрытия сущности проблемы, обоснованность выбора источников и др.

3. Задания на анализ и оценку (педагогических ситуаций, готовых контрольно-оценочных средств, заданий единого государственного экзамена по географии и др.) предполагают формирование умений систематизировать, критически оценивать информацию, применять теоретические знания для решения профессиональных задач, в том числе, нестандартных. Результатом, в частности, анализа и оценки педагогических ситуаций должна стать выработка рационального способа решения проблемы. Оценивается критериями: признак сформирован; сформирован недостаточно четко; не сформирован.

4. Задания на конструирование и проектирование в рассматриваемом учебном курсе связаны с конструированием пробного педагогического теста по какому-либо разделу школьной географии (составление разноуровневых тестовых заданий, экспертных листов для оценки выполненных тестов целевого назначения одногруппников, инструкции к проведению теста, матрицы ответов на тестовые задания, разработка бланка ответов на вопросы теста, составление инструкции по проверке тестовых работ, шкалы перевода тестовых баллов в отметку и др.) и других контрольно-измерительных материалов.

Предлагаемые задания-измерители носят компетентностно-ориентированный характер. Выполнение каждого задания соотносится с заданными критериями и рейтинговой шкалой. Обработка больших объемов информации, представленной в различных источниках, вызывает затруднения у ряда студентов. Преодоление их видится в разработке заданий разной степени сложности и предоставлении студентам – магистрантам возможности выбора. Студент может остановиться на выполнении более простых заданий, однако выполнение заданий большей трудоемкости дает возможность заработать больше рейтинговых баллов, способствует более глубокому осмыслению и логическому структурированию изучаемого материала. Результаты выполнения всех видов заданий, соотношенные с рейтинговой шкалой, включаются в показатели текущей успеваемости, от которых зависит итоговый рейтинговый балл и итоговая оценка по дисциплине. В таблице 1 представлен перечень заданий-измерителей, которые используются в процессе квалиметрического оценивания компетенций.

Таблица 1

Оценочные средства для измерения уровней сформированности компетенций студентов

Формируемые компетенции (ФГОС ВО)	Оценочные средства (задания-измерители)
способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)	тестирование, конспектирование, реферирование, рецензирование, подготовка докладов, написание эссе, создание мультимедийных презентаций, анализ и оценка педагогических ситуаций
готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1)	представление и защита выполненных заданий (эссе, презентации и др.), выступления на семинарах, участие в индивидуальном собеседовании, доклад, анализ и оценка педагогических ситуаций
готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2)	тестирование, конструирование пробного педагогического теста и других контрольно-измерительных материалов, индивидуальное собеседование, анализ и оценка педагогических ситуаций, решение ситуационных задач
способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1)	подготовка разных видов устного опроса, конструирование пробного педагогического теста по разделу школьной географии, конструирование разноуровневых контрольно-измерительных (нетестовых) материалов, составление инструкций к проведению контрольно-оценочных процедур
способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9)	проектирование разноуровневых тестовых заданий, инструкции к проведению теста, матрицы ответов на тестовые задания, разработка бланка ответов на вопросы теста, составление инструкции по проверке тестовых работ, шкалы перевода тестовых баллов в отметку, конструирование контрольно-измерительных материалов (не тестовых), подготовка разных видов опроса

Комплексные процедуры оценивания планируемых результатов обучения по дисциплине «Современные средства педагогических измерений» в соответствии с ФГОС ВО осуществляются:

- с использованием диагностической карты, включенной в рабочую программу дисциплины, где компетенции оцениваются процедурой самооценки на уровне «знаю и понимаю», «умею», «владею», содержащей

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Трудно отрицать значение этапа развития морально-нравственных понятий у человека для формирования всех последующих характеристик его нравственной сферы. Именно поэтому особый интерес в этом плане связан с младшим школьным возрастом, который является сензитивным периодом развития и освоения морально-нравственных категорий.

Понятийное мышление младших школьников имеет свои закономерности развития и хорошо изучено в работах многих психологов [1,2,3,6,8]. Категории морального интеллекта, то есть развитие понятий и суждений морально-нравственного содержания, способность оперировать ими – это особый предмет изучения психолого-педагогических наук. Междисциплинарный характер этого предмета связан с тем, что особенности развития морально-нравственных понятий у подрастающего поколения обусловлены не только возрастными закономерностями становления, но во многом зависят от общественных ценностей, воплощенных в реальной жизни.

Именно поэтому в разных поколениях у детей одного и того же возраста можно наблюдать различные характеристики и разную динамику развития морально-нравственных понятий и суждений. Исследования второй половины 20 века свидетельствуют о достаточно осознанном понимании самых разных моральных понятий детьми младшего школьного возраста [7]. Это закономерное следствие системы последовательных и целенаправленных образовательных мер по формированию детей четкой морально-нравственной позиции в связке с понятными и конкретными ценностями того времени.

В настоящее время сама система общественных ценностей довольно противоречива, что не может не сказаться на системе формирования моральных категорий у детей и обуславливает трудности осмысления и принятия детьми этих категорий. Расхождение между ценностно-смысловой и действенно-поведенческой линиями общественных ценностей даже у взрослого человека вызывает эффект когнитивного диссонанса, а для младшего школьника может стать фактором, затрудняющим процесс осмысления нравственных категорий и норм.

Формулировка цели статьи. Особым проблемным полем в контексте нашего исследования выступает вопрос о содержании и эффективности педагогической деятельности в направлении развития у детей устойчивых и осмысленных представлений о моральных категориях. Однако, в данной статье мы лишь коснемся этого аспекта, поскольку основной целью публикации выступает анализ эмпирических данных о динамике развития и усвоения морально-нравственных категорий у детей на протяжении младшего школьного возраста в условиях современного обучения.

Младший школьный возраст период активного осмысления моральных категорий, норм и правил. Поэтому изучение процесса становления и развития морально-нравственных понятий у современных младших школьников в условиях новых социально-экономических и образовательных реалий поможет лучше понять, как особенности развития мыслительной сферы современных школьников, так и процесс становления их нравственного самосознания.

Проведенное нами исследование дало возможность увидеть динамику развития основных моральных понятий, которые в контексте уроков литературы и внеклассного чтения осваиваются детьми на примере различных ситуаций, действий и образов литературных персонажей. Для анализа мы отобрали именно те понятия, которые наиболее часто встречаются в изучаемых

10. Солдатов Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.
11. Тишков В.Т. Наука и национальная идентичность // Приложение к еженедельнику «Аргументы недели». 2008. 20 ноября.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. М., 2006.

Психология

УДК 159.9.07

доктор психологических наук, профессор Князева Татьяна Николаевна
 ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель, аспирант Сидорина Елена Валерьевна
 ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Проблема становления когнитивной составляющей нравственного сознания особенно актуальна на ранних этапах онтогенеза личности, в частности, в младшем школьном возрасте. В статье представлены результаты диагностики усвоения учащимися начальной школы морально-нравственных понятий. Представлены новые данные о динамике усвоения морально-нравственных понятий младшими школьниками. Эмпирически установлено, что качество формирования морально-нравственных понятий отрицательного плана по ряду характеристик у младших школьников выше, чем понятий положительного плана; выявлены проблемные аспекты развития морально-нравственных понятий у современных младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, моральный интеллект, понятийное мышление, морально-нравственные понятия, смысловое соотнесение.

Annotation. In the article the problem of the formation of the cognitive component of moral consciousness in children of primary school age. The article presents the results of the diagnosis of primary school pupils mastering moral concepts. Presents new data on the dynamics of the assimilation of moral concepts of younger schoolchildren. Empirical evidence shows that the quality of the formation of moral concepts of negative plan for a number of characteristics in primary school children is higher than the positive terms of the plan; identified the problematic aspects of the development of moral concepts in modern younger schoolchildren.

Keywords: primary school age, moral intelligence, conceptual thinking, moral concepts, semantic mapping.

Введение. Развитие морально-нравственной сферы человека и формирование у него тех или иных ценностных установок связано с процессом осознания, принятия (или непринятия) категорий морально-нравственного содержания. Усвоение этих понятий и их осмысление происходит на протяжении всего детства. Эффективность этого процесса, степень усвоения и присвоения моральных понятий являются основой для формирования поведенческих наклонностей, моральных суждений и ценностей.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

пороговый, стандартный и эталонный уровни сформированности компетенций;
 - на основе матриц оценки и интерпретации образовательных результатов: матрица соответствия результатов обучения (компетенций) и модулей, в результате изучения которых формируются указанные компетенции; матрица соответствия результатов обучения и основных дидактических единиц, изучение которых способствует процессу формирования компетенции; матрица соответствия результатов обучения и технологий обучения, используемых в рамках преподавания модуля и позволяющих обеспечить эффективные условия для формирования необходимых компетенций; матрица соответствия результатов обучения и контрольных мероприятий, в результате проведения которых проверяется сформированность компетенций.

При организации самостоятельной работы студентов магистратуры по дисциплине перспективным представляется их привлечение к разработке более объективных критериев и механизмов определения балльных оценок за выполнение компетентностно-ориентированных заданий. Оценивая степень сложности заданий по заданной шкале, определяя полезность их выполнения с точки зрения профессиональной подготовки, студенты предоставляют весьма полезную информацию для преподавателя, которую можно использовать для совершенствования оценочных средств. Выполняя подобного рода задания, студенты приобретают опыт рефлексивной деятельности, необходимый для их будущей профессиональной деятельности. При этом создаются благоприятные условия для активной совместной деятельности преподавателя и студентов. Обеспечивая прозрачность оценивания образовательных результатов, рейтинг способствует формированию у студентов навыков самоконтроля. Студенты самостоятельно могут вести подсчет баллов, соотнося качество выполненных заданий с рейтинговой шкалой, убеждаясь в необходимости систематической и своевременной работы по дисциплине в течение семестра.

Выводы. В совокупности средств, обеспечивающих качество подготовки студентов, важная роль принадлежит научно обоснованному, тщательно спланированному и рационально организованному процессу оценивания результатов их учебно-познавательной деятельности. Основными образовательными результатами в свете ФГОС ВО являются приобретенные в ходе обучения компетенции. Процесс оценивания компетенций требует разработки специального обеспечения и технологий оценивания как совокупности методологических и организационно-методических процедур подбора, конструирования и использования необходимого оценочного инструментария для осуществления исследуемого процесса. При этом квалиметрическое обеспечение процесса оценивания, понимаемое как создание оценочных шкал и внедрение научно обоснованных многобалльных систем оценивания, дает обучающимся возможность управлять своей успеваемостью, стимулирует их равномерную и результативную работу в течение семестра, делает процесс овладения компетенциями систематическим и последовательным, способствует прозрачности, объективности и непрерывности процесса их оценивания, а, следовательно, совершенствованию как оценочного компонента, так и образовательного процесса в целом.

Литература:

1. Байденов В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.

И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Н. М. Борытко; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 283 с.

3. Замятин А. М. Система оценки компетенций студентов ВПО. Обзор достижений и нерешенных задач / А. М. Замятин // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 418 - 420

4. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14 - 20

5. Корнищук Н. Г. Квалиметрия как инструмент оценки качества образования / Н. Г. Корнищук, Г. Ш. Рубин, Т. В. Абрамова // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 3. С. 16 - 20.

6. Лобашев В. Д. Педагогическая квалиметрия результатов обучения / В. Д. Лобашев, И. В. Лобашев // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. №1. С. 21 - 25

7. Положение о рейтинговой системе обучения в ЗабГУ. П 8.2.01 – 02 – 2014 г. Чита, 2014. 14 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование (уровень магистратуры) (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. N 1505) URL: <http://consultant.ru> Консультант плюс. pdf (дата обращения 24 апреля 2016 г.)

9. Чельшкова М. Б. Оценка компетенций в образовании: учеб. пособие / М. Б. Чельшкова, В. И. Звонников, О. В. Давыдова / Государственный университет управления, УМО по образованию в области менеджмента; под ред. В. И. Звонникова. М.: ГУУ, 2011. 229 с.

10. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М.: Российское педагог. агентство, 1998. 354 с.

Педагогика

УДК 37.035.6

доцент кафедры английской филологии,

кандидат педагогических наук Егошина Надежда Гермогеновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего профессионального образования

«Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические технологии, применяемые в процессе иноязычного образования и направленные не только на развитие предметных компетенций студентов, но и на их успешную социализацию, формирование верных мировоззренческих установок. Автор приводит конкретные примеры использования активных методов обучения,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

постижение того, что воспитание идентичности личности совершается нелинейно и неритмично.

Идентификация есть процесс отождествления предмета и личности. Идентичность является процессом сопоставления лица с чем-либо, с духовным согласием иной персоны, с ценностями иного человека и т.д. Идентичность как междисциплинарную категорию воспрещается сопоставлять с идентификацией. Она обозначает тождественность, равнозначность, глубокое соответствие чего-либо чему-либо и включает множество вариаций соединений качеств личности. Существует большое многообразие точек зрения сравнительно постижения учеными мнения идентичности. Эти точки зрения соединяет лишь идея о ее общественном характере.

Гражданская идентичность студентов является итогом процесса сопоставления личности с гражданской одинаковостью, с нормами поведения и ценностями этой общности, которые помогают студенту понять себя гражданином родной державы и членом гражданского окружения, испытать близкую важность для гражданской одинаковости, оценить личные права и долг, реализуемые в ходе энергичного участия в ее бытие. Все общественно-политические события оцениваются студентами с точки зрения ценностей гражданской общности, которые представляются в роли мотивации поведения и деятельности.

Литература:

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе обучения/ коллективная монография «Теория и практика развивающего образования школьников». / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015, С. 21-31.

2. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Развитие эмоциональной компетентности педагога как инициация формирования смыслообразования учащихся /Успехи современной науки и образования. № 5 2015г. С. 123-126.

3. Гришина Е.А. Идентичность гражданская // Социологическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. М., 2003.

4. Дробужева Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. М., 2003.

5. Зангиева З.Н. Проблемы формирования гражданской идентичности молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - № 4.

6. Масаева З.В. Психолого-педагогические особенности безопасности образовательного пространства в условиях постконфликтного региона. / Дис. канд. психол. наук. / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2010.

7. Масаева З.В., Волков С.И. Изучение психологической безопасности в образовательной среде постконфликтного региона / Российский психологический журнал. – 2012. Т.9 № 4 С. 54-61.

8. Масаева З.В. Принципы создания психологической безопасности образовательной среды / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск, 2010. №12-1. С. 68-73.

9. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В. Психологические особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. Т. 21. №2. 2015г. С. 80-82.

же гражданской идентичности у каждого пользователя сайта. Сам процесс развития гражданской идентичности студентов реализуется в рамках назначений созидательной деятельности преподавателя с поддержкой установленных методов, адекватных задачам каждого периода учебы.

Идея формирования гражданской идентичности студентов - идея коалиции граждан общества, распознающих моральными позициями, оценками, ценностями, соображением общественных перерывов, поддерживающих взаимоотношение с Отечеством, придерживающихся традиций и обычаев родного народа, сопоставляющих себя с гражданской общностью и с чувством гордости за близкий народ, свою Родину и содействующих ее преуспеваю [4, с. 32].

Движение к идее союза граждан реализуется в контексте сравнения студента с гражданской общностью, с ее нормами поведения и ценностными ориентациями. Благодаря этому сопоставлению, студент приступает испытывать себя полноправным гражданином родного государства, легальным членом гражданского мира.

В связи с тем, что ценностный подход к формированию гражданской идентичности объединен с присоединением студентов к ценностям общества (ценностный компонент), он осуществляется не только через формирование у студентов мнений о нравственности, через расширение категориальных рамок нравственного мышления (когнитивный компонент), но и через принятие студентами морального выбора и самостоятельное решение моральных вопросов (деятельностный компонент).

Реализуя в бытие ценностный подход, студенты не просто оценивают завоеванный итог, а сопоставляют себя с иными, с гражданской одинаковостью, с ее ценностями, принятыми нормами поведения. Все это находится в основе союза граждан.

Этнокультурный подход к развитию гражданской идентичности соединен с вступлением студентов в другую культуру. Он устремлен на обнаружение значения толерантности, помогающей студентам реализовывать общение с представителями разнообразных культур, сравнивать себя с личностями иных культурных единств. Область использования этнокультурного компонента отграничено ценностью «толерантность».

Формирование гражданской идентичности студентов является основной социально-педагогической проблемой. Решив ее, мы не только подведем студента к пониманию себя полноправным гражданином своего Отечества и членом гражданского окружения, но и к пониманию своей принадлежности к этому окружению, к ориентировке студентов жить, соблюдая нравственные правила морали.

Выводы. Полный разбор научной литературы позволил нам обнаружить, что главное внимание в психоаналитической концепции уделено глубинным устройствам развития идентичности. Обычно они коренятся в тревоге и боязни утратить свое личное Я. В символическом интеракционизме в основе идентичности личности покоится взгляд понимания общественной роли своего личного Я через восприятие его иными людьми. В когнитивной психологии гражданская идентичность воспринимается как эмоционально окрашенное явление постижения и конкретности схожести индивидуумов, относящихся к какой-либо одной группе или общности. Единственное, что соединяет убеждения этих ученых, представителей разнообразных научных школ, - это

интенсифицирующих процесс усвоения и принятия патриотических ценностей в ходе обучения английскому языку.

Ключевые слова: развивающие технологии, технология игры, пресс-конференция, игровое проектирование, технология решения конкретных ситуаций, драматизация, метод разыгрывания ролей, исследование.

Annotation. The article deals with the question of using various pedagogical technologies, which are aimed not only at building up knowledge competence, but which also promote the process of bringing up the right social attitudes. The author gives concrete examples of using active teaching methods that intensify the process if accepting patriotic values in the course of studying English.

Keywords: developing technologies, game technology, press-conference, game projecting, case study, dramatization, method of acting out various roles, research work.

Введение. С точки зрения современной образовательной парадигмы собственно педагогический характер носит обеспечение обучающихся важными человеческими ценностями, а не информацией как таковой, сколь бы научной она не являлась. В последние годы наблюдаются устойчивые позитивные тенденции усиления воспитательной составляющей образовательного процесса. Особенно ценно, на наш взгляд, то, что воспитательный процесс акцентирован на духовно-нравственной сфере личности, основу которой составляет феномен гражданственности и патриотизма.

Необходимо подчеркнуть, что воспитательное значение с точки зрения принятия и усвоения студентами патриотических ценностей имеет как содержательный компонент занятий по иностранному языку, так и процессуальный, а именно какие технологии, формы и методы проведения занятий использует преподаватель. Полагаем, что именно активные методы обучения способствуют развитию навыков выражения своего мнения, умения аргументировано отстаивать свою точку зрения, а также стимулируют развитие таких качеств, как инициатива, активность, ответственность за общее дело, нестандартность мышления, т. е. всех тех качеств, которые необходимы человеку для жизни в современном мире.

Формулировка цели статьи. Статья иллюстрирует процесс формирования патриотических ценностей студентов посредством применения активных методов обучения в процессе иноязычного образования.

Задачи:

1. Охарактеризовать основные деятельностные технологии, применяемые на занятиях по иностранному языку и способствующие интериоризации патриотических ценностей.

2. Привести конкретные примеры использования указанных технологий в процессе иноязычного образования в языковом вузе.

Изложение основного содержания статьи. Процесс интериоризации патриотических ценностей сложный и многогранный, он основан не только и не столько на конкретных знаниях, сколько на эмпатии, т.е. "прочувствовании" изучаемого материала, эмоциональном восприятии ситуации, на социоморальной рефлексии, которые и способствуют интериоризации ценностей и формированию собственных ценностных установок. Именно активные методы обучения, на наш взгляд, обеспечивают и ускоряют,

интенсифицируют данный процесс, что и объясняет широкое их применение в повседневной практике преподавания.

Среди деятельностно-развивающих технологий или активных методов обучения исследователи выделяют неимитационные и имитационные. К первой группе относятся проблемные лекции, лекции - диалоги с аудиторией, лекции - приглашение к коллективному исследованию, проблемные семинары. Во вторую группу включают игровые методы (драматизация, деловые игры, метод разыгрывания ролей, игровое проектирование и др.) и неигровые методы. К последним относят анализ конкретных ситуаций [1, с. 37; 2, с. 351].

Самой простой формой активизации студентов на занятии по английскому языку является **метод или прием драматизации**. В процессе изучения английского языка драматизация встречается на каждом шагу: любая лексика, любые разговорные формы отрабатываются не только в монологической речи, но и в диалогах. Драматизация - это комплексный подход, который активизирует лексику и коммуникативные навыки, исключает механическое воспроизведение материала, а кроме того способствует развитию социального сознания студентов. Основная задача театральной педагогики состоит в том, чтобы не превращать студента в артиста, а использовать средства театрально-исполнительского искусства в целях образования и развития, формирования всесторонне развитой, воспитанной, творческой личности. В качестве примера приведем фрагмент занятия по теме "Права человека", на котором студенты разыгрывают сцены из известных сказок "Морозко", "Снежная королева", "Золушка" и др., а затем обсуждают, какие права героев сказок были нарушены.

The procedure of the lesson:

I. "Morozko" ("Father Frost").

A step daughter is knitting a scarf. Her Dad is sitting on the bench. A stepmother with her native daughter enters the room, looking angrily at them.

A story-teller: Once upon a time there lived an old man. He had a wife and a daughter. His wife fell ill and died. The man got married again. The step mother hated the poor orphan. Her step daughter was hard working: she swept the floor, set and cleared the table, washed up, cooked dinner. So she was busy from morning till night. Nevertheless the old woman was always furious with the girl. At last she made up her mind to get rid of her step daughter.

Step mother: You, poor old man, put on your coat and take your daughter to the forest!

Old man: You got crazy! What are you talking about? It's night outside. It's bitterly cold!

Step mother: Don't argue! Go to the woods at once! *Everybody leaves the room.*

Students have to decide what characters were deprived of the following rights:

1. The right for life	A. Cinderella B. Kolobok C. The Cat in the high boots
2. The right for inviolability of the home	A. Sister Alyonushka B. Three pigs C. Kolobok, etc.

В конце занятия студенты еще раз вспоминают и перечисляют основные

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

разнообразные функции: функция когнитивного компонента - рефлексивно-оценочная, ценностного компонента - мотивационная и регулирующая, поведенческий компонент исполняет ценностную и оценочную функции.

Ценностный подход к формированию гражданской идентичности студентов нацелен на обнаружение студентами значения таких понятий, как «правдивость», «верность», «ответственность», «великодушие», «благородство» и других. Все эти понятия воспринимаются студентами в связи с сравнением их с явлением союза граждан, что поддерживает студентов постигнуть свою принадлежность к установленной гражданской одинаковости, причастность к назначенным ценностям и нормам. Реализуя представленный подход, оценочная функция нужна для того, чтобы студенты смогли соотносить себя с другими людьми, с другой гражданской общностью, с ее ценностями, нормами жизни, соединяющими этих людей [10, с. 60].

Этнокультурный подход к формированию гражданской идентичности оказывает поддержку студентам в приобщении к ценностям иной культуры, прививая им подобные качества, как толерантность, терпимость к иным культурам, вероятность сравнить себя с представителями иных культур именно как гражданина.

Наиболее адекватны сути ценностного подхода такие взгляды, как взгляд рефлексивной устремленности процесса учебы, принцип ценностной ориентации, принцип действия, акта, принцип субъектности, диктата стыда. Сущности этнокультурного подхода значительно отвечают принципу народности, культуросообразности, диалога культур. Конкретизировано мнение студентов о принципах ценностной ориентации и субъектности [8, 9].

Новым в осознании сути принципа ценностной ориентации является то, что этот принцип стимулирует преподавателя на отыскивание студентами в основываемом ценностно-ориентационном фоне в качестве жизненных ориентиров назначенных ценностей, избрание которых формируется на отборе способов достижения выработанной студентом цели деятельности и гражданского поведения. Новым в постижении принципа субъектности можно назвать то, что он ориентирует педагога на развитие у студентов моральных взглядов, благодаря которым они воспринимают личного как своего, приобретают его ценности как собственные, сравнивают себя с его гражданской оригинальностью.

Содержание процесса развития гражданской идентичности студентов создается из содержания его структурных компонентов. Источниками же этого процесса проявляются не только многообразные понятия и категории, располагающие ценностным смыслом (например, такие, как «гражданин», «гражданская оригинальность», «благородство», «высокомерие», «верность» и др.), но также занятие человека и обобщенный труд гражданского поведения. Основными назначениями занятия педагога, соответствующими собирающим гражданской идентичности студента, являются формирование мнений студентов о мнениях и категориях, имеющих ценностным значением, добавление студентов к этим ценностям, а также становление опыта гражданского поведения и дела.

Воспитательная ценность Интернет-проектирования заключается в том, что основываемые студентами истинные или виртуальные общественно важные продукты (web-сайт и т.д.) являются для них конфигурацией формулирования личной гражданской идентичности, средством развития такой

способности оценивания ими по изученным мерам приобретенных итогов (ценностный компонент гражданской идентичности) [10, с. 45].

Сформировать у студентов ценностный подход к гражданской идентичности можно также через получение юными людьми обусловленного опыта труда и гражданского поведения (деятельностный компонент гражданской идентичности). Что относится этнокультурного подхода, то он осуществляется с опорой на взгляд диалога культур, народности, культуросообразности и помогает студенту проникнуть в иную культуру, выявляет ему суть толерантности, поддерживающей взаимодействовать с представителями иных культур и приносящей потенциал сопоставить себя с представителями этих культур как одну из концентрирующих. Что относится этнокультурной устремленности ценностных ориентаций, то она создана на познании (когнитивный компонент гражданской идентичности).

Обоснование строения процесса развития гражданской идентичности студентов как таковой предопределяется содержанием ее компонентов. А источниками такого содержания, ссылаемого в рамках течений деятельности учителя, отвечающего компонентам гражданской идентичности, играют такие категории и понятия, как «гражданская общность», «гражданин», «идентичность», «толерантность», «долг», «ответственность», «гордость», «справедливость» и многие другие, обладающие ценностным значением. Источником процесса развития у студентов ощущения гражданской идентичности является также обусловленный опыт труда и гражданского поведения, который обнаруживается в установленных поступках и актах людей. Этот опыт передан в теоретических связях, которые обнаруживаются в деятельности молодых людей, их гражданском поведении и которые, обнаруживаясь способом осуществления ценностей, обуславливают «работу» студентов с ценностями [6, 7].

Действенность занятия учителя, реализующего содержание этой программы, обнаружится только тогда, когда студенты станут автономно принимать решения, нравственные дилеммы, заключенные в контексте деятельности и гражданского поведения, когда они овладеют методикой создания Интернет-проектов, научатся создавать web-сайты, выражая воздействие на мнения пользователей этого сайта на систему ценностей, на гражданское поведение, формулируя тем самым личностное взаимоотношение к ценностям, сообщая свое мнение сравнительно случающегося в регионе и в стране в целом.

В содержание когнитивного компонента гражданской идентичности охвачены познания о гражданской общности, о совершенном гражданине, о символике государства; знания об истории и культурных обычаях родной страны, ее законах, случающихся в стране политических событиях и другие. А такие понятия как «Родина», «долг», «симпатия к Отечеству», «гордость за страну», «верность» и др. собирают содержание ценностного компонента гражданской идентичности.

Что относится действий и актов гражданского содержания, то они составляют поведенческий компонент гражданской идентичности. Это может быть участие в митингах, гражданских акциях, разнообразных общественных проектах, соблюдение коллективного режима, внимание в мероприятиях по благоустройству территории и многих других.

Разнообразные компоненты гражданской идентичности осуществляют

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

права и свободы человека в современном мире.

Следует отметить, что драматизация как элемент театрального искусства, близка и понятна студентам. Важно, что драматизация есть не только одно из средств развития речи, но и является следствием психологического процесса, при котором все виденное, слышанное и прочитанное вновь продумывается, переживается и воспроизводится при помощи слова, интонации, жеста. Драматический метод воздействует и на умственную, и на эмоциональную сферу личности, что способствует процессу становления личностных и мировоззренческих качеств.

Следующим методом, который также включает элементы драматизации, является **метод анализа конкретной ситуации**.

Метод анализа конкретных ситуаций служит инструментом изучения той или иной проблемы, средством оценки и выбора решений. Метод анализа конкретных ситуаций насчитывает около 30 модификаций. Среди них наиболее распространенными и эффективными являются ситуация-иллюстрация (на конкретном примере демонстрируется деятельность личностей, значение каких-то фактов и пр.), ситуация-оценка (формулируется задача оценить причины, механизмы, значение принятых мер) и ситуация-упражнение (предполагает анализ, поиск решения, обсуждение точек зрения, нахождение оптимального варианта решения проблемы). В приведенном примере работа поэтапно ведется со всеми тремя ситуациями.

На первом этапе занятия по теме "Выдающиеся личности" студентам дается ситуация - иллюстрация, демонстрирующая пример гражданского поведения простого человека. Благодаря его деятельности и его денежным средствам в его родной деревне Юксары (Марий Эл) была восстановлена ранее разрушенная церковь.

When in Yoshkar-Ola, on the embankment of the river Malya Kokshaga new temples began to appear, the Head of the Village Council Oleg Bogdanov decided that his native place shouldn't be behind the capital-city. He began to build a church in the village of Juksary (Kilemarsky region)... using his own monetary means. Other sources of budgeting simply didn't exist.

The church had existed in the settlement since 1905 but today you can see only its photos. After the revolution the new authorities turned it into a store-house; later it housed a club. From his childhood Oleg Semenovich remembers very well the scenes when the joiners and carpenters transformed the church into the "hearth of culture".

Having made a decision to restore the cathedral, Oleg Semenovich travelled all over the country. He visited Archangelsk region to have a look at northern churches. They turned out to be small, laconic and very expressive in their strict beauty. Oleg Semenovich brought home piles of photos; examined and compared them choosing the best variant. The construction began two years ago, in April. Now the work has almost been finished.

Далее студентам предлагается ситуация-оценка. Они должны рассмотреть, можно ли считать это примером гражданского поведения, выявить признаки и мотивы гражданских действий, выяснить, присущи ли им самим гражданские действия.

Now let's define what civil motives are. A motive / a reason stimulates a person to do something. For example, Mum tries to make her son learn at school well. She understands the value of education in the current world. Or a well-to-do man donates

money and opens a music school for gifted children from problematic families. A motive is the same – to make children happy. But in the second situation it is directed at the unfamiliar, strange children. The man could buy one more house, 5 cars, could travel around the world. But he spent his money on something very important for the society and concrete children. His motives are noble. They are civil motives. So, motives of Oleg Semenovich are also civil.

Затем следует ситуация - упражнение. Студентам предлагается рассказать, как бы они поступили в той или иной ситуации и определить, можно ли это поведение назвать гражданским. Think over about your actions in the following situations: a forest is on fire; a sick man needs some blood; a man in trouble asks you for some money; you hear a conversation about your country in an insulting tone.

Одну и ту же ситуацию можно проанализировать разными методами: методом ситуационного упражнения или традиционного анализа, методом кейса или методом инцидента, а можно разыграть ситуацию в ролях. **Разыгрывание ролей** представляет собой образное обучение, т.к. каждый участник является носителем определенного образа-роли, который он демонстрирует перед другими участниками. Отличительная особенность данной технологии в сравнении с конкретной ситуацией в том, что ситуацию необходимо не просто решить, а ещё и разыграть в ролях. Здесь моделируется сама ситуация, люди, участвующие в ней, а также отношения между участниками ситуации.

На занятии по теме "Преступление и наказание" студентам предлагается ситуация о незаконном проникновении в квартиру, очевидцем которого стал сосед потерпевшего. Студенты должны разыграть ситуацию, а затем "присяжные" (вторая группа студентов) должны квалифицировать все представленные действия, определить меру ответственности и степень вины.

A 16-year-old boy, Sergey by name, was expecting his friend to come. The door bell rang and he opened the door. At the door he saw two strangers. They struck the boy on the head, tied his eyes and mouth with a scarf. The robbers put the valuable things, they had found in the flat, into the plastic bags and were on the point of leaving the room, when Sergey's friend Victor came. He was accompanied by his 4-legged friend – a sheep-dog called Rex. When seeing Sergey's things in the hands of the strangers, Victor suspected something bad and gave the dog the command to attack. As a result, the dog caught the man with the bag, bit his hand through, damaging the vein and the tendon. The robbers were arrested but at the trial the injured man put forward the counter-claim. What crimes were committed? Will the counter-claim be satisfied? (Crime against private property: burglary, serious physical injuries. The counter-claim won't be complied with).

Как показывает опыт использования метода разыгрывания ролей, эффективность его достаточно высока. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что студенты являются активными участниками действия, при этом учебная информация представляется образно, ярко. Также демонстрируются различные варианты решения предлагаемых ситуаций, в которых каждый участник (не зависимо от того, выполняет он роль или является «наблюдателем») пропускает ситуацию «через себя», представляет себя в ситуации.

Метод разыгрывания ролей является переходным от анализа конкретных ситуаций к деловым играм, сочетая в себе признаки того и другого. Элементы игровых технологий в различных модификациях были с успехом применены на "Уроке парламентаризма" при работе над темой "Политическое устройство

является соединяющей основой общественной интеграции. В процессе социализации личности случается отрыв взгляда «гражданин» от государства, с всяким институтом социализации этот отрыв не понижается, а делается более глобальным, личностные качества человека как гражданина более нечеткими в будничных представлениях. Отсутствие ясного примера гражданских качеств, нужных для продуктивного взаимодействия в социально- правовом обществе, повергает к низкому мнению о гражданственности и ее роли на нынешний день. В то же время, по словам И.В. Коноды для постоянного и результативного формирования страны нужно присоединение граждан к интересу в общественной жизни. Достижение гражданской идентичности – задача формирования юношеского возраста. Э. Эриксон означает, что развитие идентичности рассчитывает самоопределение и избрание юным человеком базового убеждения, политических и верующих (включая атеизм) взглядов, предпочтение профессии, развитие преходящей перспективы. Главной задачей, самоопределения, по мнению А. Г. Асмолова, является развитие гражданской идентичности, выступающей пониманием субъектом своей принадлежностью к сообществу граждан установленного государства на общекультурной основе, обладающей установленным личностным значением. Собкин В.С. ратифицирует, что гражданская идентичность не тождественна гражданству, а располагает неделимым взаимоотношением к общественному и приобретенному согласию на начале реализации свободного избрания и самоопределения в ситуациях почтения права других на свой выбор. Предупреждающую роль в развитии гражданско-правового разума способна исполнять образовательная система. Именно в процессе учебно-профессиональной деятельности совершается понимание обучающихся себя в роли граждан своей страны и становление гражданской идентичности [12, с. 23].

Разрабатывая практико-ориентированную концепцию развития гражданской идентичности студентов в нынешнем мире, необходимо обращать во внимание то, что, несмотря на отличия во мнениях, связь к ценностям, осознанию происходящих общественных модификаций, отметкам, граждане поддерживают взаимоотношение со своим Отечеством, охраняют традиции и обычаи, сравнивают себя с обусловленной гражданской целостностью, содействуют благоденствию своей Родины, чувствуя при этом чувство явной надменности. Идея творения безукоризненного гражданина мира является одним из стратегических линий педагогического мышления. Именно нужда каждого из нас в близкой связи с окружающим миром, с гражданским обществом, с Отечеством и приносит результат такому мышлению [2].

Сначала нужно анализировать этнокультурный и ценностный подходы, реализующиеся с поддержкой ряда взглядов, свойственных самой сути этих подходов. С помощью ряда взглядов, таких как ценностная ориентация, рефлексивная устремленность образовательного процесса, субъектность, действия и влияния «там и тогда», «здесь и сейчас», диктат совести и некоторых других и реализуется ценностный подход к развитию у студентов ощущения гражданской идентичности. Он соединен с присоединением студентов к назначенным ценностям (ценностный компонент гражданской идентичности) и реализуется через развитие у студентов мнений о нравственных ценностях, о ценностях расширения категориальных рамок мышления студентов (когнитивный компонент гражданской идентичности), а также через решение студентами обусловленных нравственных вопросов и

множество концепций, понимающих предоставленный феномен. Вслед за З. Фрейдом, который впервые ввел понятие идентичности, исследованием данного феномена занимались многие ученые Э.Эрикссон, Г. Теджфел, А.Г. Асмолов, Э.А. Паин, Т. Хайдеггера, Р.Г. Абдулатипова, и др. Разнообразным аспектам гражданской идентичности посвящены многие диссертационные исследования последнего времени. Высокий вклад в разработку данной проблемы внесла Л.М. Дробижева. Анализируя российскую идентичность в региональном многообразии в основе гражданской идентичности размещается идентификация с обществом, государством и страной. Гражданство ассоциируется с государством, гражданственность - с Родиной, Отечеством и патриотизмом [1, 3, 4, 5].

Формулировка цели статьи. Несмотря на то, что вопросы гражданского развития и образования находятся в поле интереса многих исследователей, проблемы формирования в студенческой среде чувства гражданской идентичности почти не разработаны.

Поэтому в данной работе предусмотрено изучение возможностей формирования гражданской идентичности среди студенческой среды. Нынешнее образование одной из задач назначает формирование умения современного студента сопоставлять себя с гражданским обществом, его нормами и ценностями. Это разрешает молодым людям понимать себя полноправными гражданами своей страны, испытывать свою принадлежность к назначенной гражданской общности.

Изложение основного материала статьи. Образование учит «жить сообща» с людьми, относящимися к другим культурам, обладающими разнообразными взглядами и убеждениями, отыскивать правильный компромисс между этими культурами и ее приверженцами.

Однако даже самые опытные педагоги, целеустремленно пытающиеся выработать у студентов точное мнение о гражданской общности, об идентичности, о благородстве и возвышенности, толерантности и др., а также умение вести себя в этом обществе и сотрудничать с иными людьми, не всегда в безупречности обладают необходимыми методами, исполнение которых на практике обеспечивает достижение студентами необходимого итога. Поэтому развитие у студента эмоции гражданской идентичности как конфигурации личностного образования выражается одним из истинных способов разрешения названного противоречия.

Под гражданской идентичностью разумеют род социокультурной идентичности, в начале которой располагается идентификация с обществом, государством и страной. Гражданская идентичность содействует идентификации индивида как гражданина (представителя) обусловленного общества, государства. Значимой собирающей гражданской идентичности обнаруживается патриотизм, выступающий собой одно из самых «полных» гражданских ощущений человека, формулирующих симпатию к родине, родному языку, национальной истории, этническим обычаям и всему тому, что соединено с мнением «родина». Гражданская идентичность образует собой основу группового самосознания, которое из совокупности индивидов развивает общественный субъект. Гражданская идентичность осуществляет объединяющую роль в государстве [11, с. 19].

Получается, что элементами гражданской идентичности являются гражданство и патриотизм. Гражданская идентичность связывает жителей,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Великобритании и России". На данном занятии были использованы элементы лекции с приглашением к исследованию, игровое проектирование, фрагмент деловой игры по принципу пресс-конференции.

После работы с текстом "Где рождаются законы?", студенты приглашаются к мини-исследованию по теме "Депутатский состав марийского парламента". Далее присутствуют элементы игрового проектирования: "Придумай образ идеального депутата". Процесс игрового проектирования включал в себя мобилизацию коллективного опыта и знаний в виде мозговой атаки, разработку проекта и его экспертную оценку. Занятие завершается ролевой игрой (один из студентов выступает с речью в роли депутата по злободневным проблемам) и деловой игрой в форме пресс-конференции журналистов с данным представителем парламента. Цель разыгрываемой пресс-конференции – пробудить активный интерес к теме и героям пресс-конференции, проявить и развить умения и навыки делового общения. В этой игре моделируется типовая ситуация из журналистской практики, когда на пресс-конференцию, посвященную какому-то событию или проблеме, собираются корреспонденты, которым предстоит в ограниченное время при ограниченной возможности задавать свои вопросы достаточно быстро и с соблюдением этических норм поведения журналистов выявить наибольшее количество информации. Если вопрос прямо связан с предыдущим вопросом и ответом на него, то он называется «логическим захватом» и приводит к расширению объема информации о выявленном факте-новости. Доминирующим критерием при подведении итогов проведенного испытания является критерий «логических захватов».

Where are the laws born? A Parliamentary lesson

The procedure of the lesson

Teacher: Today we have an unusual lesson: it's a Parliamentary lesson and its topic is "Where are the laws born?"

1. What is it: Parliament?

Teacher: To answer the first question let's consult the main Law of our country – the Constitution of the Russian Federation. It runs: "Russia is a democratic state; the state power is divided into three branches: legislative, executive, judicial. The highest legislative power belongs to the body which is called Parliament. The main task of each Parliament is to create laws. So, laws are born in Parliament.

2. Who is a deputy? (Research work)

Teacher: Deputy – a person, elected to the State Legislative Body of power.

Let's have a look at the current staff of the local Parliament. We found this data on the official site of the State Parliament of the Republic of Mari El:

Criteria	Characteristics
1. Number	The total number - 100
2. Age	younger than 30 years old – 6%, 30-40 years old – 8%, 40-50 years old – 27%, 50-60 years old – 37%
3. Nationality	Maris – 48%, Russians – 46%, Tatars – 4%
4. Gender structure	male – 85%, female – 15%

3. "Ideal deputy" (Game Projecting)

Group 1 – Appearance (pleasant to look at, tiny, neat, trustworthy, etc.).

Group 2 – Professional qualities (higher education, deep knowledge, a born orator, the ability to persuade, a good organizer, democratic style of communication, etc.).

Group 3 – Traits of character (tactful, friendly, tolerant, active, responsible, etc.).

Group 4 – Moral qualities (honest, fair, human, patriotic, unselfish, reliable, etc.).

4. A Member of Parliament is making a speech.

5. Press-conference (Students are to prepare questions for the MP).

Исследователи установили, что при подаче материала в такой игровой форме усваивается около 90% информации. Активность студентов проявляется ярко, носит продолжительный характер. Важно, что системообразующим компонентом игры является рефлексия хода игры ее участниками для осознания процесса и результатов игровой деятельности (в том числе и социально-психологического характера — перестройки мышления, изменения ценностных отношений и ориентиров).

Выводы. Таким образом, процесс обучения английскому языку содержит большие потенциальные возможности для воспитания патристически-ориентированной личности с высоким уровнем ответственности и готовности к практическим действиям на благо Родины. Следует отметить, что при системном использовании активизирующих технологий, можно достичь значительной эффективности педагогического процесса, однако это требует определенных умений и навыков со стороны преподавателя. Регулярное применение указанных методов, способов и приемов работы не только делает занятие информационно и эмоционально насыщенным, интересным и запоминающимся для студентов, но и развивает у них самостоятельность и активность, пластичность, дивергентность мышления, креативные способности, толерантность, навыки сотрудничества и коллективной работы – все те качества, которые столь необходимы современному человеку.

Литература:

1. Смолкин, А.М. Методы активного обучения: Научно-методич. пособие. - М.: Высш. шк., 1991. - 176 с.

2. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практики поведения. - М.: Изд.-торг. корпорация "Дашков и К": МАН ИПТ, 2005. - 360 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотизм, студент, образование, воспитание, идентификация, гражданин.

Annotation. In this work reveals the relevance of studying civic identity among students, stresses a small degree of scrutiny of the question of civic identity formation in the youth environment, it is proposed to develop a civic identity through the understanding of civil behavior and knowledge of the civil community, instilling in students the moral values and norms, patriotism, love of country.

Keywords: civil identity, patriotism, student, education, education, identification, citizen.

Введение. Главным условием национальной безопасности России и дальнейшего постоянного развития страны является укрепление целостности российской нации, развитие общегражданской идентичности россиян, обеспечение постоянного этнокультурного и духовного формирования народов России, противодействие этнополитическому и религиозно-политическому экстремизму. В наше время, время глобальных общественных преобразований, совершающихся в мире, людям все сложнее становится контактировать друг с другом. Эти вопросы объединены с преобразованием гражданского общества, с повышающимся коммуникационным единством мира, которые не всегда приведут к совпадению интересов и взаимопроникновению ценностей, которые рекламируются обществом. Эти вопросы ведут к утрате общественных ориентиров, к развитию комплекса «гражданской неполноценности». В настоящее время человеку трудно ратифицировать себя в обществе как гражданина, личность, индивидуальность.

Проблема создания гражданской идентичности является сравнительно новой проблемой в науке. Идентичность является итогом процесса сопоставления личности с иными людьми: с духовным миром, с ценностями, с гражданской общностью и т.д. Структура такого явления как «идентичность» отображает не только индивидуальность самого человека, но и его устремленность на общественное окружение. Однако, осознавая нужду разработки самого понятия «гражданская идентичность», ученые по-разному постигают сущность принесенного явления.

Обращение к проблеме идентичности соединено с углублением интереса к вопросу избрания, самовыражения, обретения «сущностного Я». Человек XX столетия стал более свободным в приобретении гражданства, выборе места неизменного проживания, в передвижении, в приобретении профессионального образования, в доступе к разнообразным средствам информации, в выражении плюрализма суждений, в образовании супружеских единений, даже в предпочтении пола, в созидательной самореализации. Вместе с тем усложняются глобальные вопросы: человечество встречается с экологическими катаклизмами, актуальными экономическими кризисами, расширяется состав и число участников экстремистских движений. Одним из проблемных течений современной реальности распознается вопрос о развитии гражданской идентичности населения государств. Ему уделяется значительный интерес в законодательных актах, образовательных и культурных программах, проведены бесчисленные круглые столы и конференции. Постоянная идентичность, затягивающая в одну периферию функциональное бытие и экзистенциальную свободу народа, делается предметом бесчисленных исследований. В мировой социально-гуманитарной науке популярно

взаимоотношениями с преподавателем, а также мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей приводит к снижению понимания и принятия другого. Способность к рефлексии и саморазвитие как компоненты субъектности имеют тенденцию к повышению к старшим курсам, выполняя системообразующую функцию и обеспечивая направленность деятельности и поведения. Субъектность студентов предполагает признание у себя активности, сознательности, уникальности, возможности свободно выбирать и быть ответственным за этот выбор, и учитывает то, что формирование субъектности происходит путем саморазвития и самосовершенствования в процессе всей жизни, причем период обучения в вузе может стать ключевым в ее становлении.

Гипотеза нашего исследования подтверждается, но требует дополнительной обработки и проверки на большей по объему и более разнообразной выборке (например, студенты разных специальностей и разных учебных заведений), с учетом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности, ценностные ориентации, характер преподавания отдельных дисциплин, мотивы поступления в вуз).

Литература:

1. Борзилова Н.С. Динамика учебной мотивации и адаптированности студентов-первокурсников к обучению в вузе // Аспирант. Серия: Психология и педагогика. – Ростов на Дону, 2015. № 6. С. 14-17
2. Ткаченко Н.С. Профессиональное становление студентов в начальный период вузовского обучения: Дис. ... канд.психол. наук. – М.: Псих.ин-т РАО, 2007. - 238 с.
3. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дис. ... канд.психол. наук. – М.: Псих.ин-т РАО, 1992. - 205 с.

Психология

УДК: 37.015.03

доктор психологических наук, профессор Кагермазова Лаура Цраевна
Кабардино-Балкарский государственный
университет имени Х.М. Бербекова (г. Нальчик);
кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный);
старший преподаватель Генердукаева Зоя Шаваловна
Грозненский государственный нефтяной
технический университет (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной работе раскрывается актуальность изучения гражданской идентичности в студенческой среде, подчеркивается степень малой изученности вопроса формирования гражданской идентичности в молодежной среде, предлагается развивать гражданскую идентичность через осознание гражданского поведения и познание гражданской общности, прививая студентам моральные ценности и нормы, чувство патриотизма, любви к Отечеству.

УДК: 37.017.4

аспирант кафедры педагогики и психологии Жукова Марина Алексеевна
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к понятиям социальная и правовая компетентность. В ней отражены теоретические основы содержательных компонентов социально-правовой компетентности, критерии сформированности социально-правовой компетентности старшеклассников. В статье представлена разработанная автором модель, отражающая направления развития компетентного старшеклассника по каждому компоненту социально-правовой компетентности.

Ключевые слова: социально-правовая компетентность, содержание социально-правовой компетентности, компоненты социально-правовой компетентности, комплекс знаний о социальной и правовой действительности, система социальных и правовых умений, навыков.

Annotation. The article discusses the main approaches to the notions of social and right-awareness competency. It deals with the theoretical background of the meaningful components of social and right-awareness competency, the criteria of formation of social and right-awareness competency of high school pupils. The model, developed by the author, reflects the directions of the development of a competent high school pupil according to each component of social and right-awareness competency.

Keywords: social and right-awareness competency, the meaning of social and right-awareness competency, the components of social and right-awareness competency, the system of knowledge about social and legal reality, the system of social and legal skills.

Введение. В процессе модернизации современного российского образования одной из ведущих задач становится задача по формированию социальных и правовых компетенций личности в процессе ее субъектной самореализации в воспитывающей среде. Необходимость решения такой задачи определяется миссией, возложенной на образовательные учреждения официальными органами и ожиданиями общества, определяющими потребности граждан в развитии социальных и правовых компетенций в процессе получения образования.

Если рассматривать социально-правовую компетентность как реализованную возможность личности в совершенствовании социопространства в целом и себя в этом пространстве, в частности, можно прийти к выводу, что воспитывающая среда образовательного учреждения способна моделировать социальное поведение человека, давая ему возможность приобретать опыт субъектной самореализации, развивать социальные и правовые компетенции. Именно это положение становится значимым в процессе формирования социальных и правовых компетенций через воспитывающую среду [10]. Результатом процесса социализации

учащихся, то есть результатом реального взаимодействия школы и среды становится новый уровень социально-правовой компетентности старшеклассника. Тогда формирование социально-правовой компетентности становится сегодня для современной школы одной из важных педагогических задач.

К микрофакторам, которые влияют на старшеклассника, относятся семья, сверстники, микросоциум, различные образовательные и воспитательные организации. Школе необходимо активно включаться в процесс социализации старшеклассников, взаимодействуя с перечисленными микрофакторами, учитывая их непосредственное влияние на формирование личности обучающегося. Школа как воспитательный институт «проводит в жизнь заказ общества – формировать человека, адекватного требованиям данного общества, эпохи, растить, обучать и воспитывать молодые поколения с максимальным учетом тех социальных условий, в которых они будут жить, и работать» [1, с. 116].

Отсюда вытекает одна из целей, стоящая перед образовательным учреждением сегодня: создать необходимые условия для формирования высокого уровня социально-правовой компетентности, выбрать методы и приемы педагогики, социальной психологии. Такие условия можно создать, используя возможности воспитывающей среды образовательного учреждения, направляя воспитательные усилия не столько на детей, а сколько на окружающую их обстановку, среду жизнедеятельности, с которой дети взаимодействуют. Мы согласны с мнением М. И. Рожкова, который утверждает, что «...от того, как индивид становится элементом социальной организации, включается в общество, зависит освоение им системы социальных ролей, адекватных функциям, которые должен реализовать индивид в системе социальных отношений» [9, с. 16].

В этих условиях школа должна организационно, содержательно и технологически перестраиваться с учетом повышения требований к выпускникам. Основной задачей образования становится воспитание старшеклассника, способного быстро интегрироваться в общество на основе усвоенных им в школе элементов культуры, социальных норм и ценностей.

Исходя из таких целей и задач, можно говорить о конечном результате образования в современной школе – о компетентности выпускника.

Формулировка цели статьи. Цель: определить структуру и содержание понятия социально-правовая компетентность.

Задачи:

- определение подходов к понятиям социальная и правовая компетентность;
- определение содержания и компонентов социально-правовой компетентности;
- обоснование значимости формирования социально-правовой компетентности для последующей социализации старшеклассников.

Изложение основного материала статьи. Одно из основных положений Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения – компетентностный подход в обучении. На основе знаний, умений, навыков и разнообразного опыта деятельности и отношений у ученика формируются ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию образования, приводящие к образованности и компетентности ученика в

мере осознают правильности выбранной профессии, способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой входит в структуру субъектности и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Эти же компоненты на II и III курсах снижают свои позиции. В своей работе мы отмечали ранее, что данные курсы подвержены кризису в учебно-профессиональной деятельности, что подтверждается проявлением/появлением «синдрома разочарования». Это выражается в отношении к выбранной профессии и к обучению в целом. Студенты сталкиваются с проблемами посещения занятий, а также в области определенных дисциплин, не относящихся, по их мнению, к выбранной ими профессии. Компоненты субъектности – «способность к рефлексии» и «саморазвитие» имеют тенденцию к повышению к старшим курсам. Это может быть связано с тем, что многие показатели компонентов саморегуляции (являясь компонентами субъектности) также повышаются к старшим курсам. Так, например, планирование выполняет системообразующую функцию и обеспечивает направленность деятельности и поведения, способствуя развитию рефлексии. Субъектность студентов предполагает признание у себя активности, сознательности, уникальности, возможности свободно выбирать и быть ответственным за этот выбор, и учитывает то, что формирование субъектности происходит путем саморазвития и самосовершенствования в процессе всей жизни, причем период обучения в вузе может стать ключевым в ее становлении. Между показателями «активность» и «осознание собственной уникальности» значимых различий не обнаружено. Мы предполагаем, что эти компоненты являются наиболее устойчивыми и стабильными на протяжении всего периода обучения в вузе по сравнению с остальными.

Выводы. К старшим курсам мотивация обучения в вузе становится выше, т.к. студенты целенаправленно овладевают знаниями и профессиональными навыками, осознают и понимают ценность высшего образования, уделяют большое внимание формированию профессионально важных качеств. Тогда как на 2 и 3 курсах начинают сомневаться в правильности профессионального выбора и специальности, что отражается в низких результатах их успешности в обучении, проявляясь в формальном выполнении учебной деятельности. Студенты к старшим курсам проявляют способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. В процессе обучения в вузе, студенты увеличивают способность к продумыванию самостоятельных способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Тем не менее, общий уровень саморегуляции студентов всех курсов находится на среднем уровне. Если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы через компоненты субъектности, то на IV и V курсах удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов. На I курсе в силу особенностей юношеского возраста, студенты проявляют максимальную свободу выбора и ответственность за него. Субъектность выявляется не только в познавательном и деятельностном отношении к миру, но и в отношении к людям, принятии другого человека. Отсутствие интереса к определенной области знаний по мнению студентов II и III курсов, не относящихся к их будущей профессии; качеством преподавания и

к продумыванию самостоятельных способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Тем не менее, общий уровень саморегуляции студентов всех курсов находится на среднем уровне. Если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы через компоненты субъектности, то на IV и V курсах удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов.

Перейдем к рассмотрению результатов диагностики структуры субъектности студентов. Мы обнаружили, что у студентов I курса по сравнению с остальными курсами, по показателям субъектности «свобода выбора и ответственность за него» ($M_e=5,7$), «осознание собственной уникальности» ($M_e=5,8$), «понимание и принятие другого» ($M_e=5,8$) наблюдаются наиболее высокие средние значения. На наш взгляд, это может быть связано, прежде всего, с особенностями юношеского возраста. На II и III курсах наблюдается общее снижение интенсивности компонентов субъектности, а также разрушение их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего в этот период заметно снижаются их учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования». О чем свидетельствуют показатели «активность» ($M_e2=4,3$; $M_e3=4,6$), «свобода выбора и ответственность за него» ($M_e2=2,4$; $M_e3=4,6$). Стоит отметить, что на III курсе, показатели «саморазвитие» ($M_e=5,6$) и «способность к рефлексии» ($M_e=6,4$) являются максимальными показателями, по сравнению с показателями других курсов. Это может быть связано с тем, что студенты на данном этапе обучения начинают анализировать и осознавать степень правильности выбранной ими профессии; ищут возможные пути самореализации в других областях, что проявляется в появлении новых увлечений; некоторые начинают задумываться о получении второго высшего образования по другой специальности. IV и V курсы характеризуются тем, что на фоне сниженных уровней показателей растет степень осознания и интеграции различных форм и особенностей обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности. Об этом свидетельствуют высокие показатели по шкале «способность к рефлексии» ($M_e4=6,3$, $M_e5=4,9$) и «осознание собственной уникальности» ($M_e4=5$, $M_e5=5,4$), соответственно. Если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы в основном опосредованно, то есть через компоненты субъектности, то на четвертом и пятом курсах удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов. Т.к. эти курсы являются выпускными, то студенты более ответственно планируют свою будущую профессиональную деятельность, что и объясняет наличие высоких показателей по вышеописанным шкалам.

С помощью критерия Крускала-Уоллеса были обнаружены следующие различия между курсами по показателям субъектности «свобода выбора и ответственность за него» ($H_3=22,11$, $p \leq 0,01$), «понимание и принятие другого» ($H_3=22,11$, $p \leq 0,01$), «способность к рефлексии» ($H_3=22,11$, $p \leq 0,01$), «саморазвитие» ($H_3=25,31$, $p \leq 0,01$). Мы предполагаем, что на I курсе, высокие показатели по двум первым компонентам, из четырех имеющих различия, связаны с особенностями юношеского возраста. Студенты еще не в полной

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

определенной сфере. Компетентность – это система компетенций, наличие определенных знаний и необходимого опыта для результативной деятельности в заданной области. Компетентность человека имеет определенную структуру, включающую компоненты, связанные со способностью личности решать необходимые проблемы в различных областях деятельности: самостоятельной познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой.

Советом Европы были определены пять групп ключевых компетенций, которыми, по мнению ЮНЕСКО, должны обладать выпускники общеобразовательной школы. В первую группу включены социальные компетенции, овладение которыми позволяет выпускникам школы брать на себя ответственность, активно участвовать в выработке совместного решения, уметь урегулировать конфликтные ситуации позитивным путем, эффективно участвовать в деятельности различных демократических институтов. Именно поэтому считаем целесообразным в данном случае говорить и о правовых компетенциях.

Социальная компетентность как личностное качество человека становится востребованным во всех социальных сферах жизнедеятельности особенно после 90-х гг. XX в., она рассматривается в качестве междисциплинарного предмета и анализируется как сложное, многокомпонентное и многоаспектное явление. Эта тенденция находит свое продолжение в исследованиях настоящих ученых.

Так, В. Н. Куницына выделяет следующие виды социальной компетентности: вербальная компетентность; коммуникативная компетентность; социопрофессиональная компетентность; социально-психологическая компетентность; самоидентификация (эго-компетентность).

И. А. Зимняя разделяет компетенцию, относящуюся к социальному воздействию человека и социальной сферы, на компетенцию социального взаимодействия (с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, социальная мобильность) и компетенцию в общении (устное, письменное, диалог, монолог; знание и соблюдение традиций, этикета; кросс-культурное и иноязычное общение; деловая переписка; коммуникативные задачи) [2].

В диссертационном исследовании Е. В. Коблянской социальная компетентность рассматривается как «понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Социальная компетентность трактуется как «качество человека – субъекта трудовой деятельности и члена данного социума, связанное с социальными нормами, которыми общество регулирует жизнь и взаимодействие своих членов» [5, с. 156].

Большое внимание исследованию социальной компетентности уделено зарубежными авторами. Так, немецкими психологами У. Пффингстен и Р. Хинтц социальная компетентность трактуется как владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий. Г. Спивак и М. Шаре рассматривают социальную компетентность как набор связанных между собой умений в решении межличностных проблем. М. Аргайле в понятии «общая социальная компетентность» объединял профессиональную и

коммуникативную компетентность, считая необходимым рассматривать их взаимосвязи. Х. Шредер и М. Форверг считают, что структуру социальной компетентности пронизывают четыре свойства личности: коммуникабельность, решимость, влияние, самоуважение.

По мнению Н. В. Калининой, социальная компетентность личности – важное психологическое новообразование, позволяющее гармонично и конструктивно разрешать проблемы возрастного юношеского кризиса [4, с. 146]. Ученый также связывает с социальной компетентностью успешность выполнения образовательным учреждением социального заказа общества, государства, конкретного социума и предлагает считать ее основным индикатором результативности его деятельности. В частности, автор пишет: «Определяя социальную компетентность, как совокупность знаний и умений, обеспечивающих выполнение социальной деятельности, личностных качеств, связанных со способностью брать на себя ответственность, и определенного уровня духовной культуры, включающей в себя любовь, признание, веру, модель социально-компетентного младшего школьника можно представить в виде набора следующих признаков: сформированность мотивации достижений в учебной деятельности; развитие продуктивных приемов и навыков учебной деятельности; сформированность навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; руководство в поведении сознательными социальными нормативными целями и правилами, усвоение социальных норм поведения; удовлетворенность собой, адекватная достаточно высокая самооценка, обладание критичностью по отношению к себе и окружающим; усвоение навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение прочных дружеских контактов; сформированность навыков конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях» [4, с. 147].

Рассматривая социальную компетентность как личностное формирование, М. И. Лукьянова трактует данный феномен как «сознательное выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию» [6, с. 241].

Такое понимание сущности социальной компетентности автор дополняет своим видением ее структуры, предлагая в качестве компонентов рассматривать следующее:

мотивационно-ценностный – это мотивы социальной деятельности, сформированность мотивации, стремление к достижениям, установки на социальное взаимодействие, отношение к нравственным нормам, ценности общественного и личного порядка;

операционно-содержательный – это совокупность знаний, умений, навыков, позволяющая осуществлять критический анализ своих и чужих поступков, прогнозировать результат взаимодействия, осуществлять коммуникацию, влиять на других людей, ставить цели и добиваться их реализации;

эмоционально-волевой – способность осуществить выбор решения, способность к самоконтролю и саморегуляции, готовность взять на себя ответственность, решительность, уверенность в себе) [6, с. 242].

Интересные взгляды на сущность социальной компетентности отражены в работах В. Ш. Масленниковой. Социальная компетентность, по мнению

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

С целью проверки достоверности различий между показателями учебной мотивации студентов в период обучения в вузе, мы провели статистический анализ, с использованием критерия Крускала-Уоллеса. Были обнаружены различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ между мотивами избегания ($H_z=22,3$), учебно-познавательным ($H_z=47,4$) и профессиональным ($H_z=45,1$). Причем, данные мотивы имеют максимальный показатель на I, IV и V курсах, и соответственно, низкие результаты на II и III курсах. На наш взгляд, высокие показатели по данным шкалам свидетельствуют о том, что у студентов старших курсов мотивация обучения в вузе становится выше, т.к. студенты целенаправленно овладевают знаниями и профессиональными навыками, осознают и понимают ценность высшего образования, уделяют большое внимание формированию профессионально важных качеств. Тогда как на II и III курсах низкие показатели по данным мотивам подтверждают наличие кризиса студентов, который проявляется в сомнении правильности профессионального выбора и специальности, что отражается в низких результатах их успешности в обучении. Следует отметить, что на II и III курсе наблюдается общее снижение интенсивности всех мотивационных компонентов. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего в этот период заметно снижаются их учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования», проявляющийся в определенном отношении к разным учебным предметам и избеганием ситуаций связанных с повышенной ответственностью, прибеганием к формальному выполнению учебной деятельности.

Теперь рассмотрим результаты диагностики стиля саморегуляции поведения студентов. Нами были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ между шкалами «моделирование» ($H_z=10,2$) и «оценивание результатов» ($H_z=8,82$) и на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ между шкалами «планирование» ($H_z=15,3$), «программирование» ($H_z=14,8$) и «самостоятельность» ($H_z=12,4$). Это говорит о том, что студенты к старшим курсам проявляют тенденцию к изменению программы действий, в соответствии с возникшими ситуациями и не всегда правильно оценивают ее и последствия своих действий. Также, студенты начинают адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. К старшим курсам студенты проявляют способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. В процессе обучения в вузе, студенты увеличивают способность к продумыванию самостоятельных способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Повышается уровень сформированности осознанного самостоятельного планирования деятельности и коррекции своей программы действий до достижения ими предполагаемого результат. Студенты к старшим курсам проявляют способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. В процессе обучения в вузе, студенты увеличивают способность

субъектами учебной деятельности, достигают поставленных целей, реализуют на практике выдвигаемые задачи и анализируют свою деятельность в целом и, в общем, позволяют судить об их профессиональной направленности. В основе субъектности лежат потребности изменять окружающий мир и себя, внутренняя мотивация и также активная жизненная позиция.

Мы предположили, что от курса к курсу субъектность студентов будет иметь динамические особенности, в частности, в изменении мотивации, и отношении к себе и людям, проявляющемся в их снижении на младших курсах; и повышении компонентов саморегуляции к старшим курсам.

Нами были использованы следующие методики: методика для диагностики учебной мотивации студентов Реана А.А., Якунина В.А. в модификации Бадмаевой Н.Ц.; методика «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой; методика на определение уровня субъектности И.А. Сергиной. Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического математического метода Крускала-Уоллеса на основе пакета статистических программ «SPSS». Исследование проводилось на базе факультета психологии НИУ БелГУ. В нем принимали участие студенты I-V курсов. Среди них 20 студентов I курса, 18 - II курса, 19 - III курса, 19 - IV курса и 20 - V курса. Общій объем выборки составил 96 человек.

Опишем особенности структурного компонента субъектности учебную мотивацию студентов в период обучения в вузе, изученную нами с помощью методики диагностики учебной мотивации студентов (Реан А.А. и Якунин В.А.). В зависимости от курса учебно-профессиональная мотивация студентов приобретает различные характеристики. На I курсе максимальными показателями являются шкалы «профессиональный мотив» ($M_e=4,05$), «мотив престижа» ($M_e=4,1$) и «учебно-познавательный мотив» ($M_e=4,5$). Это объясняется тем, что студенты проявляют интерес к выбранной профессии, у них есть желание стать высококвалифицированными специалистами. На II и III курсах преобладает «мотив творческой самореализации» ($M_e=3,9$; $M_e=4$). Это может быть связано с тем, что у студентов данных курсов снижаются «учебно-познавательный» ($M_e=2,8$) и «профессиональный» ($M_e=2,6$) мотивы, происходит поиск возможных путей самореализации в других областях, не связанных с учебной деятельностью, а именно, студенты развивают свои творческие способности в «клубах по интересам», занимаются танцами, изобразительным искусством и т.д., участвуют в конкурсах, соревнованиях. Несмотря на снижение показателей по данным мотивам, часть студентов, готовясь к занятиям, защите отчетов, рефератов, курсовых работ и т.д. используют презентации, схемы, и пр., применяют нестандартные методы для решения поставленных учебно-познавательных задач. На III курсе наблюдается высокий показатель по шкале «социальный мотив» ($M_e=3,9$). Скорее всего, это объясняется пониманием студентами социальной значимости вузовского обучения, стремлением через обучение утвердиться в обществе имея статус студента. Следует отметить, что на II и III курсе наблюдается общее снижение интенсивности всех мотивационных компонентов. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего в этот период заметно снижаются их учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования».

автора, объединяет ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к самоопределению, умения индивида осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека. В силу этого в центр процесса формирования такой компетентности предлагается поместить развитие у молодых людей locus контроля и их информирование по всем вопросам социальной реальности [7, с. 86]. В. Ш. Масленникова выделяет три компонента социальной компетентности: индивидуально-личностный, социологический и жизненно футурологический.

Таким образом, анализ существующих подходов к определению социальной компетентности дает нам основание определить социальную компетентность как интегративное качество личности, которое включает в себя необходимые знания, опыт, способности, сформированные в результате социализации и позволяющие человеку адекватно адаптироваться в социуме и эффективно взаимодействовать в обществе. Социальная компетентность позволяет в достаточно эффективной степени решать проблемы в социальной среде, в том числе правовые вопросы.

Социальная компетентность человека включает в себя:

- знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе;
- знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к обладателям того или иного социального статуса;
- навыки ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;
- знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм (привычек, обычаев, традиций, нравов, законов, табу и т. п.) в различных сферах и областях социальной жизни – национальной, политической, религиозной, экономической, духовной и др.;
- умения и навыки эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения);
- знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта и т. д. [3].

Проблема формирования правовой компетентности заключается в том, что практика традиционного школьного обучения, основана на принципе «выучим и запомним», что противоречит сущности права. Право – прагматическая наука, которая запоминанием терминов и статей законов не осваивается. Право живет в действии, в практике его применения. В связи с этим логика правового образования в наибольшей степени соответствует компетентностному подходу. Важной задачей в деле социализации старшеклассников является создание реальных условий для формирования у школьников правовой компетентности. Правовая компетентность старшеклассника в соответствии с Концепцией структуры и содержания правового образования в школе предполагает: знание механизмов правового регулирования общественной жизни; умение выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами; способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию с различных позиций; определение достаточного для решения проблемы минимума правовой

информации; умение видеть правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий; готовность и умение использовать механизмы и средства правового разрешения проблем [8, с. 18]. Правовая компетентность – это совокупность способностей и личностно-волевых установок, определяющих для человека возможность и стремление соразмерять свое социальное поведение с правом и другими, действующими в обществе, нормами. Данная компетентность формируемая в процессе правовой подготовки школьников, представляет собой комплексную характеристику, интегрирующую в себя не только знания, умения, способности, ценностные установки, индивидуальные способы поведения учащихся, но и освоение способов, и приобретение опыта деятельности, необходимого каждому в ежедневной жизни, в процессе социальной практики, в рамках выполнения различных социальных ролей.

В структуре правовой компетентности выделяются три компонента:

- когнитивный (знание Конституции РФ, Международных документов о правах человека, законов РФ, прав человека, прав ребенка, правовых терминов и понятий);
- деятельностный (участие в деятельности общественных организаций, в гражданских, семейных трудовых и других правоотношениях);
- мотивационный (проявление отношения к закону, праву, правовым поступкам взрослых и сверстников, правонарушениям и преступлениям, преступникам).

Работа детей с правовым материалом – условие развития особых языковых средств. В сфере права требуется развернутая аргументация, владение юридической терминологией, выстраивание многоуровневых логических заключений. Трудно добиться в школе полного овладения особой правовой риторикой, но старшеклассники приобщаются к навыкам ораторского искусства.

Для правового образования важным условием является социальная практика: деятельность детской общественной организации, социальное проектирование, деловые игры, социальное партнерство с общественными и государственными организациями – продуктивные формы правового образования. Включение учащихся в обсуждение и решение социально-правовых проблем школы способно сформировать у них социальную ответственность, самостоятельность, критичность мышления. Старшеклассники приобретают умения использования норм права при решении не только учебных задач, но и жизненных ситуаций. Таким образом, правовое образование в старшей школе направлено на создание условий для развития гражданско-правовой активности, ответственности, правосознания обучающихся, дальнейшее освоение основ правовой компетентности, необходимой для эффективного выполнения выпускниками основных социальных ролей в обществе: гражданина, налогоплательщика, избирателя, члена семьи, собственника, потребителя.

Исходя из проведенного теоретического анализа психолого-педагогических подходов к определению ведущих социальных ролей старшеклассников, нами было определено содержание социально-правовой компетентности, которое имеет три направления развития по каждому компоненту социально-правовой компетентности: «Личность», «Гражданин», «Профессионал».

to the fifth to courses. It is proved that such components of subjectivity as educational motivation, self-control and the general level of subjectivity undergo certain changes throughout all training in higher education institution.

Keywords: subjectivity of students, self-control, educational motivation.

Введение. Субъектность студента – основа востребования и использования им научных знаний как методологических и технологических средств решения собственных образовательных и профессиональных задач. Из этого следует, что становление субъектности личности студентов обусловлено спецификой приобретаемой профессии и характеризуется высоким уровнем развития таких параметров как активность, саморегуляция, стремление к саморазвитию, свобода выбора и ответственность за него. Современное общество требует от будущих специалистов активности, целеустремленности, ответственности, четко поставленных целей и их достижения. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития профессионализма и личностного развития. В настоящее время в научных трудах больше внимания уделяется исследованию становления субъектности студентов в целом, в то время как динамические особенности субъектности студентов от курса к курсу и специфика ее особенностей не достаточно изучены.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение динамических особенностей субъектности студентов в период обучения от первого курса к пятому.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на данных исследований, у современных студентов в должной мере не развиты такие компоненты субъектности как активность, саморегуляция, стремление к саморазвитию, свобода выбора и ответственность за него, что приводит к инфантилизму и возможно позднему включению в трудовую деятельность (Б.Г. Аняев, М. В. Гамезо, А. Ф. Эсаулов и др.); позднему достижению личностной зрелости (К.А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина и др.). Как установлено в исследованиях Е. А Климова, Т. В, Кудрявцева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Ткаченко, Н.С. Борзиловой и др. на этапе профессионального становления в период обучения в вузе происходят наиболее существенные изменения в структуре образа-«Я» субъекта деятельности, в частности изменение учебной мотивации и самостоятельности в обучении как компонентов субъектности [1; 2].

Методологической основой нашего исследования является концепция субъектности педагога, разрабатываемая Е.Н. Волковой, в которой субъектность понимается через категорию отношения человека к себе как к деятелю, как динамичный процесс, разворачивающийся во времени и пространстве университетского образования, характеризующийся культивированием уникального опыта студента; приобретением им новых аксиологических характеристик личности; актуализацией функций «значимого другого» [3].

По нашему мнению субъектность представляет собой определенную совокупность свойств и качеств личности, которая включает в себя личностные особенности, мотивационные аспекты, рефлексии, отношение к себе и другим, активность, субъектный опыт, саморазвитие, целеполагание. Эти компоненты проявляются в активной деятельности студентов, которые являются

Выводы. Данные контрольного этапа опытно-экспериментального исследования свидетельствуют, с одной стороны, о том, что обучение росписи ткани в технике «батик» способствует развитию творческого воображения подростков, с другой стороны, подтверждена эффективность использования системы развивающих заданий, направленных на активизацию творческого воображения подростков на уроках декоративной композиции в детской художественной школе.

Таким образом, после формирующего этапа эксперимента повысилось количество подростков с высоким уровнем творческого воображения. Следовательно, представленная нами система развивающих заданий позволила повысить показатели творческого воображения подростков.

Литература:

1. Антипова, Ю. А. Развитие художественно-практических умений детей на занятиях дополнительного образования при выполнении изделий в технике «батик» [Электронный ресурс] / Ю. А. Антипова. – Режим доступа: https://educontest.net/STORAGE_1/FILES/article/17490/konkurs%20-%2089.doc. – Загл. с экрана.

2. Велтистов, Максим Евгеньевич. Подготовка учителя к развитию творческого воображения учащихся на занятиях изобразительным искусством: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Велтистов Максим Евгеньевич. – М., 2007. – 20 с.

3. Гильман, Р. А. Художественная роспись тканей: учебное пособие для студентов ВУЗов / Р. А. Гильман. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 159 с.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Борзилова Надежда Степановна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук Ланских Марина Васильевна
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Кучерявенко Игорь Анатольевич
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются эмпирическое исследование особенностей субъектности студентов в период обучения в вузе от первого к пятому курсам. Доказано, что такие структурные компоненты субъектности как учебная мотивация, саморегуляция и общий уровень субъектности претерпевают определенные изменения на протяжении всего обучения в вузе.

Ключевые слова: субъектность студентов, саморегуляция, учебная мотивация.

Annotation. In article are considered empirical research of features of subjectivity of students during training in higher education institution from the first

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Содержание социально-правовой компетентности включает в себя:

По направлению развития «Личность»:

понятийно-сущностный компонент – знания ролевых требований и ожиданий, предъявляемых обществом к обладателям определенного социального статуса; знания общечеловеческих и правовых норм и ценностей, норм в сферах и областях социального взаимодействия; знания и представления человека о себе (о своих возможностях, интересах, способностях), восприятие себя как социального субъекта и как личности;

практико-деятельностный компонент – получение навыков и опыта эффективного социального взаимодействия;

мотивационно-мировоззренческий компонент – сформированная мотивация, ориентированная на свершения и достижения, успешные установки социального взаимодействия, основанная на нравственных и правовых нормах и ценностях общественного и личностного порядка;

концептуальный компонент – наличие таких качеств как креативность, коммуникабельность, толерантность, адаптивность, ответственность, нацеленность на успех.

По направлению развития «Гражданин»:

понятийно-сущностный компонент – знания об устройстве и функционировании социальных институтов; о различных социальных структурах, социальных и политических процессах, протекающих в обществе;

практико-деятельностный компонент (система социально-коммуникативных умений) – получение навыков и опыта ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;

мотивационно-мировоззренческий компонент (опыт продуктивной (творческой) социально-коммуникативной деятельности) – сформированность мотивации социального и правомерного поведения в том или ином социальном статусе.

По направлению развития «Профессионал»:

понятийно-сущностный компонент – знания обязанностей и прав работника и работодателя, состава документов для приема на работу, содержания трудового договора, рынка труда, требований к ключевым специальностям;

практико-деятельностный компонент – получение навыков и опыта ролевого поведения, ориентированного на ту или иную профессию;

мотивационно-мировоззренческий компонент – сформированность мотивации социального поведения, ориентированного на ту или иную профессию (должность).

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о различных подходах к пониманию сущности социально-правовой компетентности:

– социально-правовая компетентность представлена или как интегративное качество личности, или как социальное взаимодействие;

– социально-правовая компетентность характеризуется как результат некоторой деятельности или показатель достижений личности в определенном виде деятельности;

– содержательный компонент формирования социально-правовой компетентности зависит от возраста человека. Процесс формирования и развития социально-правовой компетентности в разные возрастные периоды имеют как общие, так и особенные черты, включающие как различные, так и

сходные компоненты.

Социально-правовая компетенция строится и развивается на основе опыта и деятельности самих воспитанников. С этой целью необходимо создавать условия для проявления учащимися социальной активности, так как приобретение компетенций напрямую связано с педагогическими инновациями в содержании, формах и технологиях воспитания.

В этом смысле трудно не согласиться с высказыванием, что в воспитании важнейшим «должно быть признано создание условий для освоения детьми социальных навыков и ролей, развития культуры их социального поведения с учетом динамики социально-экономических изменений в российском обществе» [11, с. 144].

На основе теоретических исследований мы сформулировали следующее понятие социально-правовой компетентности: это комплекс знаний о социальной и правовой действительности, система социальных и правовых умений, навыков и социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых у каждого человека позволяет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации, и эффективно выполнять заданную социальную роль.

По нашему мнению, социально-правовая компетентность – это не обычная сумма знаний, это способность человека решать жизненные проблемы и задачи, находить выход в повседневных реальных ситуациях, используя приобретенные умения и навыки, учебный и жизненный опыт, социальные ценности и личные мотивы.

Таким образом, необходимый уровень социально-правовой компетентности старшеклассников в условиях массовой школы достигается посредством формирования комплекса социально-коммуникативных и правовых знаний и отношений (понятийно-сущностный компонент); системы социально-коммуникативных и правовых умений (практико-деятельностный компонент); опыта продуктивной социально-коммуникативной и правовой деятельности (мотивационно-мировоззренческий компонент); личностно-ценностного отношения к совершенствованию социально-правовой компетентности (концептуальный компонент).

Важной задачей в процессе формирования социально-правовой компетентности у старшеклассников становится создание необходимых условий, обеспечивающих освоение и принятие старшеклассниками общественных ценностей и идеалов, развитие форм и способов социального поведения.

Литература:

1. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы [Текст] / В. Г. Бочарова. – М.: SvR-Аргус, 1994. – 207 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – [Электронный ресурс] <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm#>
3. Иванова, Ю. В. Развитие исследований социальной компетентности в период модернизации образования / Ю. В. Иванова // Актуальные проблемы образования и воспитания: международный опыт и перспективы сотрудничества: Сборник научных статей. – 2009. – [Электронный ресурс] <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/443/67443/40627>
4. Калинина, Н. В. Социальная компетентность школьников как индикатор

Сравнительный анализ уровней продуктивности творческого воображения подростков контрольной и экспериментальной групп детской художественной школы по методике «Пятна Роршаха» до и после формирующего этапа эксперимента

№ п/п	Уровни развития продуктивности воображения	Количественные показатели испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента						Величина и значимость ф-критерия
		Констатирующий этап		Контрольный этап		ЭГ	КГ	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	Ф ₁	Ф ₂	
1	Очень высокий уровень	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (25 %)	0 (0 %)	1,047	0,000	2,961**
2	Высокий уровень	1 (6,25 %)	0 (0 %)	7 (43,75 %)	2 (12,5 %)	1,440	0,723	2,028*
3	Средний уровень	12 (75 %)	13 (81,25 %)	5 (31,25 %)	12 (75 %)	2,094	1,192	2,551**
4	Низкий уровень	3 (18,75 %)	3 (18,75 %)	0 (0 %)	2 (12,5 %)	0,723	0,000	2,045*

Примечание -1,64 (p ≤ 0,05), -2,31 (p ≤ 0,01)

Данные таблицы 3 показывают, что для 25 % испытуемых характерен очень высокий уровень продуктивности воображения и оригинальности толкований картинок-фотографий, что свидетельствует о способностях к живописи и художественному творчеству. Высокий уровень продуктивности воображения имеют 25 % подростков детской художественной школы, их характеризует высокая скорость придумывания, оригинальность толкований картинок-фотографий и образов воображения, преобладание деталей изображенного при описании картинки-фото в целом, что свидетельствует о склонности к художественному творчеству. Остальные 31,25 % подростков детской художественной школы имеют средний уровень продуктивности воображения, толкование фото-картинок их эмоционально не впечатлило и ими не было детализировано.

Далее нами была определена значимость межгрупповых различий уровней продуктивности творческого воображения подростков по методике «Пятна Роршаха» до и после формирующего этапа эксперимента с помощью критерия ф – угловое преобразование Фишера, результаты представлены в таблице 3. Анализ таблицы 3 показывает, что после проведения формирующего этапа эксперимента между экспериментальной и контрольной группой по показателю «очень высокий уровень» и «средний уровень» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,01$ уровне. По показателю «высокий уровень» и «низкий уровень» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$ уровне. По остальным показателям статистически достоверных различий не выявлено.

Таблица 2

Сравнительный анализ уровней развития творческого воображения подростков контрольной и экспериментальной групп детской художественной школы до и после формирующего этапа эксперимента

№ п/п	Уровни развития творческого воображения	Количественные показатели испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента						Величина и значимость ф-критерия
		Констатирующий этап		Контрольный этап		ЭГ	КГ	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	φ ₁	φ ₂	
1	Высокий уровень	2 (12,5 %)	2 (12,5 %)	11 (68,75 %)	3 (18,75 %)	1,950	0,88 9	3,001**
2	Средний уровень	8 (50 %)	9 (56,25 %)	5 (31,25 %)	9 (56,25 %)	1,701	1,19 2	1,439
3	Низкий уровень	6 (37,5)	5 (31,25 %)	0 (0 %)	4 (25 %)	1,047	0,00 0	2,961**

Примечание -1,64 (p ≤ 0,05), -2,31 (p ≤ 0,01)

Данные таблицы 2 показывают, что 68,75 % подростков детской художественной школы имеют высокий уровень вербальной фантазии. Данная группа подростков характеризуется высокой скоростью придумывания рассказа, четкой проработанностью, детальностью и оригинальностью образов воображения. Рассказ данной группы очень впечатлителен и эмоционально захватывающий. Остальные 31,25 % испытуемых детской художественной школы характеризуются средневыраженными параметрами гибкости и оригинальности воображения, впечатлительности и разнообразности образов, а также скорости протекания процессов воображения. Для данной группы характерно достаточно быстрое решение поставленной перед ними задачи. Рассказы данной группы отличаются определенной эмоциональностью и оригинальностью. Образы в рассказе не отличаются большой разнообразностью и проработанностью в плане деталей.

Затем нами была определена значимость межгрупповых различий уровней развития творческого воображения подростков до и после формирующего этапа эксперимента с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера, результаты представлены в таблице 2. Анализ таблицы 2 показывает, что после проведения формирующего этапа эксперимента между экспериментальной и контрольной группой по показателю «средний уровень» и «низкий уровень» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,01$ уровне. По остальным показателям статистически достоверных различий не выявлено.

С помощью методики «Пятна Роршаха» выявлена положительная динамика повышения уровня продуктивности воображения подростков после формирующего этапа эксперимента. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

результативности деятельности образовательного учреждения [Текст] / Н.В. Калинина // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М., 2001. – С. 146–148.

5. Коблянская, Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности [Текст] дис. ...канд. психол. наук / Е. В. Коблянская. – СПб.: СПбГУ, 1995. – 210 с.

6. Лукьянова, М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя [Текст] / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М.: Издательский центр «Академия». – 2012. – С. 240–242.

7. Масленникова, В. Ш. Личностная композиция социального отношения [Текст] / В. Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – С. 84–89.

8. Поливанова, К.Н. Концепция структуры и содержания правового образования в школе/ К.Н. Поливанова, В.В. Спасская, Б.И. Хасан // Сибирский учитель. – 2003. – № 26. – С.17–21.

9. Рожков, М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. С. 16–18.

10. Попов, Д.Е. Правовое воспитание как средство формирования правовой культуры // Электронное научное издание «Аналитика культурологии». – 2010. – №17 [Электронный ресурс] http://www.analiculturolog.ru/archive/item/234-article_46.html

11. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Педагогика

УДК: 37.8

старший преподаватель Задворная Марина Станиславовна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье представлена практическая значимость результатов исследования готовности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста. Особое внимание автор уделяет включению в содержание подготовки слушателей программы по повышению педагогической компетентности педагогов в построении личностно-ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного возраста и коуч-бука, разработанного на основе программы. Рассматривается перспективное направление решения проблемы информационного и учебно-методического обеспечения учебной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: практическая значимость, личностно-ориентированное взаимодействие; компетенции; компетентность; коуч-бук, дистанционное

обучение, образовательный портал.

Annotation. The article presents the practical significance of the results of the study of formation of readiness of teachers in terms of additional professional education to learner-centered interaction with children of preschool age. Special attention is paid to inclusion of the program to improve the pedagogical competence of teachers in building student-centered interaction with children of preschool age in the content of the training and also to inclusion of the coaching book, which is developed on the basis of the program. The article discusses a promising direction to solve problems of information and methodical support of educational activities in the system of additional professional education.

Keywords: practical significance, learner-centered interaction; competence; competency; coaching book, distance learning, educational portal.

Введение. В настоящее время в России идет интенсивный процесс модернизации системы образования, необходимость которого обусловлена следующими факторами:

- особенностями социальных, экономических, информационных, политических процессов, происходящих в России и мире, находящихся отражение в ценностно-целевых ориентирах современного образования;
- особенностями модернизации системы общего, в том числе и дошкольного образования в России: Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» впервые определил статус дошкольного образования как ступени системы общего образования;
- изменениями качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, которые зафиксированы в стандарте профессиональной деятельности и ориентированы на ряд требований к педагогу.

Таким образом, модернизация образования на современном этапе является основной задачей российской образовательной политики, а педагог становится ключевой фигурой, как модернизации образования, так и реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) [7]. Наиболее актуальным системным преобразованием, на наш взгляд, является профессиональный стандарт педагога, который предъявляет определенные требования к квалификации педагога (воспитателя) дошкольного образования, к его профессиональным компетенциям [5].

Поэтому перед системой дополнительного профессионального образования стоит важная задача подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию, владеющего технологиями личностно-ориентированного взаимодействия.

Формулировка цели статьи. Практика образования в системе дополнительного профессионального образования свидетельствует о недостаточном внимании подготовке педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста. Проблема формирования профессиональной готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми и овладение ими личностно-ориентированными технологиями представляет собой важную задачу для профессионально-педагогического образования.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

По показателю сложности развития воображения первый, второй, третий уровень выявлен не был. Четвертый уровень сложности в развитии воображения характерен для 18,75 % испытуемых художественной школы: контур изображенной ими геометрической фигуры представляет собой основную деталь, но рисунок – это уже сложный сюжет с добавлением фигурок и деталей. Пятый уровень сложности в развитии воображения выявлен у 81,25 % испытуемых, их рисунок представляет собой сложный сюжет, в котором контур геометрической фигуры использован как одна из деталей. Данные по показателю гибкости воображения и фиксированности образов и представлений распределились следующим образом: у 6,25 % подростков детской художественной школы выявлена слабая фиксированность представлений и средняя гибкость воображения, т. е. у них два рисунка выполнены на один и тот же сюжет; 93,75 % испытуемых художественной школы имеют слабую фиксированность представлений и достаточно высокую гибкость воображения, т. е. все их рисунки – на разные сюжеты и охватывают как внутреннюю, так и внешнюю части контура геометрической фигуры. Данные по показателю стереотипности воображения следующие: с типичным, стереотипным сюжетом признаны рисунки 6,25 % испытуемых художественной школы, у 93,75 % – рисунки оказались оригинальными, творческими.

Затем нами была определена значимость межгрупповых различий показателей сформированности индивидуальных особенностей воображения подростков до и после формирующего этапа эксперимента с помощью критерия φ – угловое преобразование Фишера, результаты представлены в таблице 1. Анализ таблицы 1 показывает, что после проведения формирующего этапа эксперимента между экспериментальной и контрольной группой по показателю «гибкость воображения и степень фиксированности образов и представлений», по шкалам «фиксированность представлений слабая и гибкость воображения средняя» и «фиксированность представлений слабая и гибкость воображения высокая» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,01$ уровне. По показателю «стереотипность воображения» по шкалам «отсутствии стереотипности» и «наличие стереотипности» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$ уровне. По остальным показателям статистически достоверных различий не выявлено.

С помощью методики «Исследование особенностей творческого воображения» также выявлена положительная динамика повышения уровня творческого воображения подростков после формирующего этапа эксперимента. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей сформированности индивидуальных особенностей воображения подростков контрольной и экспериментальной групп детской художественной школы до и после формирующего этапа эксперимента

№ п/п	Показатели индивидуальных особенностей воображения	Количественные показатели испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента						Величина и значимость ф-критерия
		Констатирующий этап		Контрольный этап		ЭГ	КГ	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	Ф ₁	Ф ₂	
<i>I. Сложность воображения</i>								
1	Первый уровень	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0,000	0,000	0,000
2	Второй уровень	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0,000	0,000	0,000
3	Третий уровень	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0,000	0,000	0,000
4	Четвертый уровень	9 (56,25%)	10 (62,5 %)	3 (18,75%)	7 (43,75%)	1,440	0,889	1,558
5	Пятый уровень	7 (43,75%)	6 (37,5 %)	13 (81,25 %)	9 (56,25 %)	2,252	1,701	1,558
<i>II. Гибкость воображения и степень фиксированности образов и представлений</i>								
1	Фиксированность представлений сильная и отсутствие гибкости воображения	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0,000	0,000	0,000
2	Фиксированность представлений слабая и гибкость воображения средняя	6 (37,5 %)	8 (50 %)	1 (6,25 %)	8 (50 %)	1,571	0,516	2,984**
3	Фиксированность представлений слабая и гибкость воображения высокая	10 (62,5 %)	8 (50 %)	15 (93,75%)	8 (50 %)	2,626	1,571	2,984**
<i>III. Стереотипность воображения</i>								
1	Отсутствие стереотипности	8 (50 %)	8 (50 %)	14 (87,5 %)	9 (56,25%)	2,419	1,701	2,031*
2	Наличие стереотипности	8 (50 %)	8 (50 %)	2 (12,5 %)	7 (43,75 %)	1,440	0,723	2,028*

Примечание -1,64 (p ≤ 0,05), -2,31 (p ≤ 0,01)

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Изложение основного материала статьи. В исследованиях (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, М.И. Лисина, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) доказано, что личностно-ориентированное взаимодействие – это взаимодействие, основанное на ценностном отношении педагога к воспитаннику как к уникальной и развивающейся личности. Однако следует признать, что идея личностно-ориентированного взаимодействия на данный момент имеет место, в основном, в теории, тогда как внедрение данной идеи в практику современного дошкольного образования еще не произошло, что подтверждают работы Р.К. Акбашевой, Л.В. Вершининой, Н.А. Коротковой, Т.И. Чирковой. Полученные в их исследованиях данные свидетельствуют о том, что большая часть педагогов не готова к изменениям своей деятельности [2].

В Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования с целью определения готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста, нами было проведено анкетирование среди слушателей. В анкетировании приняли участие более 105 педагогов ДОО со стажем работы менее 5 лет - 20%, от 5 до 25 лет - 45% и 35 % воспитателей со стажем более 25 лет.

Не приводя в статье подробно результаты анкетирования, обратим ваше внимание, на ответы респондентов по ряду вопросов. Например, что понимают респонденты под понятием «личностно-ориентированное взаимодействие» (диаграмма 1).

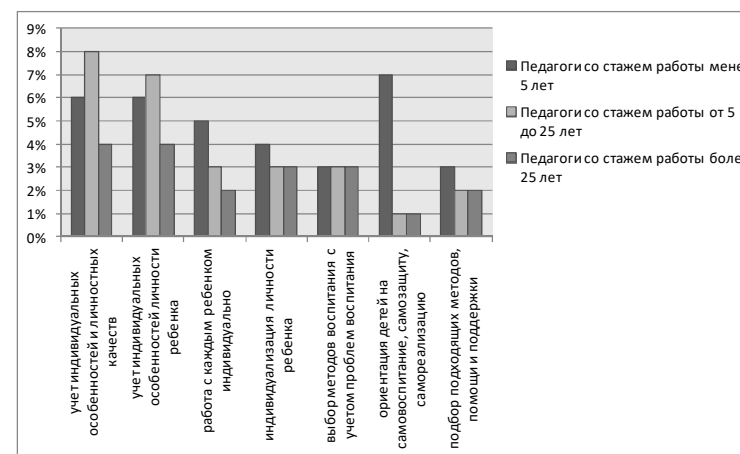


Диаграмма 1. Определение педагогами трактовки понятия «личностно-ориентированное взаимодействие»

Таким образом, анализ ответов показал, что у воспитателей дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО), в целом, правильное понимание значения личностно-ориентированного взаимодействия, но трактовка ее предназначения и направленности понимается педагогами неоднозначно.

Анкета предполагала так же ответ на вопрос «Что должен учитывать педагог при личностно-ориентированном взаимодействии с детьми дошкольного возраста?». Воспитатели указали: «индивидуальные особенности ребенка», «возраст ребенка», «особенности здоровья», «настроение», «личностные и индивидуальные особенности ребенка», «темперамент», «психологические особенности ребенка», «интерес к деятельности».

Мы можем сделать вывод, что разброс ответов, данных респондентами, говорит о многоаспектности охвата вопросов, связанных с организацией личностно-ориентированного взаимодействия в представлении педагогов [3].

Поэтому изучение проблемы подготовки педагогов к переходу к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста является актуальным.

Практика образования в системе дополнительного профессионального образования свидетельствует о недостаточном внимании к этому вопросу. Востребованность новых форм, методов и технологий личностно-ориентированного взаимодействия обнаруживает ряд противоречий, которые возникли на стыке старого и нового подходов к образованию. Среди них противоречия:

- между потребностью системы дополнительного профессионального образования в подготовке педагогов ДОО личностно-ориентированному взаимодействию с детьми и отсутствием специальных программ такой подготовки в структуре дополнительного профессионального образования;
- между необходимостью профессиональной подготовки педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста и неразработанностью соответствующего организационно-методического обеспечения такой подготовки;
- между необходимостью реализации Интернет-поддержки в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий ее использования.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в разработке научно-обоснованного содержания, форм и методов формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессионального образования. В рамках исследования данной проблемы мы планируем получить следующие результаты:

1. будет разработана программа по повышению педагогической компетентности педагогов в построении личностно-ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного возраста;
2. будет определено организационно-методическое обеспечение подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста;
3. будет разработана инновационная модель подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста с использованием Интернет-ресурсов.

Рассмотрим эти результаты подробнее.

Актуальность и практическая значимость программы «Личностно-

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

основе навыков рисования с натуры, используя гармоничные сочетания форм и объемов, цветов и фактуры, которые встречаются в природе – учащиеся изучают принципы стилизации, обобщения и подчеркивания особенностей форм предметов и их декорирование.

Учебные задания располагаются в порядке постепенного усложнения – от простейших упражнений до изображения сложной и разнообразной композиции, от более простых техник – к наиболее трудоемким и сложным, среди которых выделяются горячий батик (техники: «кракле», «штамп») и холодный батик (техники: «акварельная» (свободная), «узелковая», «Гутта», «солевая», «трафаретная», «смещения», «термическая», монотипия, витраж).

Развивающие задания, направленные на активизацию творческого воображения подростков, соотносятся с темами уроков художественной росписи ткани, дополняя и методически обогащая их. Они постепенно усложняются, повышаются требования, предъявляемые к качеству работы. Задания разработаны с учетом того, что они должны увлекать, активизировать воображение, развивать индивидуальные творческие способности и художественный стиль. Приведем примеры подобных заданий, целью которых является повышение уровня творческого воображения, его оригинальности, гибкости, продуктивности на уроках декоративной композиции: «Дорисуй узор к женскому мордовскому костюму», «Заверши орнамент», «Волшебная мозаика», «Коллаж из бабочек на батике», «Дорисуй пейзаж в картине», «Уравновесь изображение другим предметом», «Закомпануй рисунок в горизонтальный и вертикальный формат», «Придумай рассказ по картине», «Восстанови изображение», «Групповая картина», «Ожившие мифы», «Говорящие рисунки», «Отгадай, что я задумала, и нарисуй».

После реализации системы развивающих заданий, направленных на активизацию творческого воображения подростков экспериментальной группы на уроках декоративной композиции в процессе художественной росписи ткани, была осуществлена повторная диагностика уровня развития творческого воображения в контрольной и экспериментальной группах с помощью аналогичных методик, использованных на констатирующем этапе исследования.

Результаты диагностики констатирующего и контрольного экспериментов в обеих группах подростков детской художественной школы сопоставлены и обобщены.

Произошедшие изменения показателей воображения подростков по методике «Исследование индивидуальных особенностей воображения» отражены в таблице 1.

формирование умений подбора цветовой палитры для исполнения рисунка; формирование умения рисовать по впечатлениям; развитие восприятия цвета, воображения, художественного вкуса.

Пятый блок – *Авторская роспись*. Задачи: закрепление навыков росписи ткани в различных техниках; формирование умений и навыков самостоятельного создания творческих проектов в различных техниках батика; закрепление умений переработки реальных мотивов в декоративные и орнаментальные; нахождения множества оттенков гармонического сочетания цветов; закрепление умений достижения законченности работы, сохранения единства композиционного целого при детализации элементов рисунка; развитие чувства гармонии цвета, формы, линии, композиции, художественного вкуса, воображения.

Занятия росписью ткани обогащают эмоциональные переживания, способствуют развитию творческого воображения, художественного вкуса, образно-ассоциативного мышления, овладению различными техниками батика (цветовой колорит, контурная, солевая, техника мазка, узелковая техника, свободная роспись).

Спроектированная нами система развивающих заданий, направленных на активизацию развития творческого воображения на уроках декоративной композиции в технике «батик», опирается на знание законов текстильной графики (сочетание графического пятна и линии), стилизации как способа декоративного обобщения изображаемых объектов посредством изменения формы, объемных и цветовых отношений, при выборе колорита изделия учитывается назначение изделия и сочетание его с костюмом, интерьером, пейзажем. В нем используются приемы графики, витража, мозаики.

Новизна данной системы заключается в сочетании изучения канонов декоративной композиции, технологии обработки ткани и выполнении творческих заданий. В процессе реализации системы развивающих заданий решаются задачи развития творческого воображения, художественного и образно-ассоциативного мышления, цветового вкуса, индивидуального художественного стиля.

Теоретическая часть представленной нами системы предполагает знакомство с теорией создания декоративной композиции, освоение законов текстильной графики, знакомство с историей происхождения техник росписи ткани. Она состоит из вводной беседы, проводимой в каждой новой теме и бесед, предвещающих выполнение каждого задания, в ходе которых преподаватель ставит задачи урока, разъясняет обучающимся содержание заданий и указывает методы и приемы их выполнения. Беседы сопровождаются показом иллюстративного материала. Практические занятия включают работу по приговору необходимых материалов для росписи (резервирующий состав, обработка ткани, натягивание ткани на раму) и знакомство способов работы с ними, выполнению эскиза, перенесению изображения с эскиза на ткань, инструктирование обучающихся о последовательности самой росписи и упражнения, рассчитанные на изучение и применение основных законов декоративной композиции, использование возможностей тона и цвета, дополнительных приемов графики, витража, мозаики и монотипии. На практических занятиях учащиеся приобретают навыки работы с разнообразной фактурой ткани, красителями, резервирующим составом, учатся работать с палитрой, получать сложные, составные цвета. На

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

ориентированное взаимодействие как принцип внедрения ФГОС ДО» (72 ч.) обусловлена соответствием ее содержания основным тенденциям и требованиям государственной политики в области дошкольного образования. С учетом данных тенденций подготовка слушателей должна быть ориентирована на обеспечение осознания приоритетности *личностно-ориентированного взаимодействия*.

По окончании обучения слушатель сможет продемонстрировать знание и понимание:

- современных тенденций развития образования в Российской Федерации, приоритетных направлений развития дошкольного образования;
- законов развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития;
- характеристик и возможности применения различных форм и методов организации и использования личностно-ориентированных технологий в общении с детьми раннего и дошкольного возраста;
- личностно-ориентированных подходов к формированию условий реализации образовательной деятельности в условиях развивающего вариативного дошкольного образования;
- особенности проведения личностно-ориентированных технологий в образовательной работе с детьми дошкольного возраста;

трудоустройство и умения:

- анализировать профессиональные затруднения и профессиональные проблемы при внедрении в практику работы личностно-ориентированных технологий, способствующих становлению личности ребенка дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО;
- выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы воспитанников, связанные с особенностями их развития;
- организовывать образовательный процесс на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей;
- применять методы личностного развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой организации;
- разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития, и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей, потребностей ребенка;
- анализировать, выбирать и реализовывать личностно-ориентированные технологии в образовательной работе с детьми дошкольного образования.

Учебная программа состоит из трех модулей.

Первый модуль «Государственная политика в области дошкольного образования на современном этапе» раскрывает нормативно-правовые и методологические основы в сфере российского образования, основные направления развития системы Российского образования в условиях реализации ФГОС ДО.

Второй модуль отражает основы индивидуального и дифференцированного подхода в практике педагога ДОО, что представляет собой организацию образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников (межполушарная асимметрия, гендерные особенности, ведущий канал восприятия и др.).

В тематике третьего модуля рассматриваются теоретические основы личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности, технологии личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми, используемые в образовательном процессе ДОО.

Учебный процесс представляет собой сочетание разнообразных форм и методов активного обучения слушателей: лекции с использованием электронных презентаций, проблемные семинары и практикумы в ДОО, групповые и индивидуальные консультации, использование коуч-бука.

Разработанная программа сможет найти применение при разработке образовательных и учебных программ современных образовательных организаций разного уровня (колледж, вуз, стажировочная площадка).

При взаимодействии преподавателя со слушателями в процессе освоения учебной дисциплины необходимо использовать элементы проблемного обучения. Одним из важных средств обучения, получивших в последнее время общее признание у преподавателей и учащихся, является рабочая тетрадь. Рабочие тетради по циклу учебных дисциплин вошли в методическую систему обучения полной средней школы, но широкого применения в системе дополнительной профессиональной подготовки специалистов этот вид средств обучения пока не нашел.

Анализ педагогических исследований (Л.А. Бордонская, А.А. Вилладебек, С.Е. Старостина, А.П. Тряпицына, Ю.В. Уткина, Н.Л. Шубина, Н.Е. Эрганова) позволяет констатировать использование рабочей тетради, а в данном случае коуч-бука, как современного дидактического средства в системе самостоятельной работы.

Согласно работам Н.Е. Эргановой, выделяют три вида рабочих тетрадей в зависимости от их целей и функций: информационные, контролирующие и тетради смешанного типа (включают информационный и контролирующий блоки) и три типа рабочих тетрадей: тетради для упражнений, или тренинговые тетради; тетради по графическому моделированию; семиотико-семантические тетради. По мнению исследователей, рабочая тетрадь должна отражать содержание учебного материала, способствовать включению слушателя в познавательную и учебную деятельность, помогать в самостоятельном изучении материала, включать разные по типу, по характеру деятельности и уровню познавательной активности виды заданий, способствовать формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций [6]. Все эти цели и функции сегодня выполняет коуч-бук. В процессе обучения слушатели сталкиваются с огромным информационным потоком, поэтому для систематизации научной информации и оптимизации процесса обучения, для активизации познавательной деятельности представляется необходимым создание не просто рабочих тетрадей, а коуч-буков для слушателей. *Коуч-бук* - современная форма рабочей тетради, представляющая собой навигатор, пособие, задачник, который будет содействовать развитию профессиональной компетентности во время обучения, но также являться многофункциональным дидактическим средством, реализующим ряд комплексных функций: сопровождения, обучения, индивидуализации образовательного процесса, информационно-коммуникационной, рефлексивно-оценочной [1].

Достоинства коуч-бука неоспоримы: системный подбор постепенно усложняющихся заданий; экономия времени слушателя за счет выполнения работы непосредственно на страницах коуч-бука, т.е. на печатной основе, и,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

интересному и важному в окружающем мире; подросткам предоставляется возможность выражать собственное видение мира, приобщение к духовным ценностям и идеалам в процессе восприятия произведений декоративно-прикладного искусства и закрепления в собственной практической деятельности.

В опытно-экспериментальном исследовании, проведенном на базе МОУ ДОД «Детская художественная школа № 2» г. о. Саранск, приняли участие 32 учащихся подросткового возраста пятого и шестого класса: 16 из них стали экспериментальной группой, уроки декоративной композиции в которой предполагали использование творческих заданий на развитие воображения, 16 учащихся другого класса детской художественной школы определены в контрольную группу, в которой уроки декоративной композиции проводились традиционно.

Нами спроектирована и апробирована программа, состоящая из пяти тематических блоков, с включением системы творческих заданий, которые объединены в четыре темы: «Узоры и орнаменты», «Дары природы», «Царство зверей и птиц», «Морские мотивы». В каждую тему включены разработанные нами 6–7 заданий, состоящие из 2–3 вариантов, на развитие и активизацию воображения. Реализация программы осуществлялась в феврале – мае 2015 года.

Первый блок – *Выразительные возможности художественных материалов*. Задачи: ознакомление с основами художественной росписи ткани, историей промысла, с особенностями выполнения национальных орнаментов разных стран, с материалами и приборами, расширение информированности в области декоративных росписей, освоение содержания технологических процессов, основных композиционных приемов и основ колористики, развитие познавательного интереса в области художественного творчества, формирование умения совместной деятельности, развитие воображения, мышления, наблюдательности.

Второй блок – *Узелковый батик*. Задачи: ознакомление учащихся с разными классификациями техник художественной росписи ткани, освоение технологическими процессами солевой и узелковой техники, обучение созданию декоративных узоров на ткани при помощи завязывания узлов различной сложности; ознакомление с видами красок, использующихся по текстилю; формирование умений применять данную технику в готовых изделиях; привитие интереса и любви к декоративному искусству; развитие воображения, мышления, художественного восприятия, художественного самовыражения, чувства композиции.

Третий блок – *Холодный батик*. Задачи: закрепление знаний о понятии – «батик», технологии «батика», контурная техника; формирование навыков разработки эскиза работы, переноса изображения на ткань, закрепления резервирующим составом контура рисунка, натягивания ткани на раму; закрепление навыков работы по росписи ткани; развитие художественно-графических умений и навыков; творческого воображения, фантазии, художественного вкуса, чувства гармонии, цвета, композиции. Тема: «Дары природы».

Четвертый блок – *Свободная роспись*. Задачи: ознакомление учащихся с техникой «свободная роспись» (предполагающая использование нескольких техник: акварельной, солевой, кистевой («техники мазка», «сухой кисти»));

творчеству. Такой деятельностью выступает художественная роспись по ткани, в которой сочетание изобразительного и декоративно-прикладного искусства, определенное ограничение в исполнении, технические трудности поднимут интерес подростков к художественному творчеству и активизируют развитие творческого воображения.

Формулировка цели статьи. Раскрыть проблему развития творческого воображения подростков художественной школы; представить результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на развитие творческого воображения подростков в процессе художественной росписи ткани (на материале техники «батик»).

Изложение основного материала статьи. Роспись ткани (батик) – это вид декоративно-прикладной деятельности, которая обладает специфичным художественным языком, уникальность которого состоит в многообразии содержания декоративного образа. Согласно Р. А. Гильман, она соединяет особенности и художественные приемы многих изобразительных искусств: акварели, пастели, графики, витража, мозаики, позволяя создавать эксклюзивные изделия [3].

Освоение художественной росписи ткани проходит в рамках изучения предмета «Декоративная композиция» в детской художественной школе. Ю. А. Антипова подчеркивает, что занятия художественной росписи ткани помогают сформировать устойчивый интерес к художественной деятельности, пополнить представления о декоративно-прикладном искусстве, его видах, задачах, знакомит с закономерностями построения композиции и колорита, приемами стилизации, закономерностями создания декоративной композиции [1]. На занятиях художественной росписи ткани подростки овладевают принципами декоративного обобщения (преобразуя индивидуальную конкретность реальных форм в символические знаки, уходя от изображения к его обозначению), а также закономерностями построения орнамента, основами декоративной композиции. В основе композиции данной сферы изобразительного искусства, отмечает М. Е. Велтистов, действуют законы: целостности восприятия, контрастов форм и цветов, выразительности линий и объемов. Используя технические и художественные приемы, работе можно придать различное настроение – движение, покой, динамику, статичность, свежесть, радость, свет, тепло [2].

При разработке композиционной схемы учитывается принцип условности изображения форм в плоскости, условности использования цвета и обобщения характера формы. Выбор цветовой гаммы и подчинение общего колористического решения этой гамме позволяет осмысленно осуществлять выполнение отобранного эскиза в нужном тоне и цвете. Независимо от того, что вы хотите изобразить, будь то цветочный мотив для шали, абстрактная композиция для вечернего платья или многофигурная, с элементами архитектуры и пейзажа станковая композиция, все строится по законам текстильной графики: плоскостное решение; отсутствие планов; сочетание орнамента и декоративной живописи; сочетание графического пятна и линии.

Правильно поставленные, хорошо организованные, систематические и интересно проводимые практические занятия в технике «батик» по своему содержанию соответствуют описанным выше тенденциям в развитии творческого воображения подростка. Обогащение и развитие творческого воображения осуществляется через наблюдение и внимание ко всему

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

как следствие, возможность выполнения большего числа заданий за меньшее время.

Содержание коуч-бука состоит из введения и нескольких разделов. Введение включает в себя обращение к слушателю, раскрывает особенности расположения материала, рекомендации по работе с коуч-буком, расшифровку списка основных обозначений в заданиях, а также «дорожную карту», предназначенную для ориентировки в расположении аудиторий. Первый раздел коуч-бука предназначен для работы с разными определениями и понятиями, работы с текстами и литературой по теме; второй раздел – это самостоятельная работа, представляющая собой отработку и формирование умений в практических работах, творческих заданиях, по результатам самопроверки и т. д.; третий раздел коуч-бука может включать задания на организацию проектной деятельности; четвертый раздел – расширение смысловых пространств. Кроме того, коуч-бук содержит трансфертный лист для оценки впечатлений от курса, он предназначен для того, чтобы преподаватели могли улучшать свою работу, способствуя удовлетворению образовательных потребностей слушателей.

Мы полагаем, что коуч-бук будет способствовать освоению теоретического и практического материалов в соответствии со способностями и потребностями слушателя, выступит дидактическим средством, обеспечивающим самостоятельную работу слушателей, контроль и самоконтроль в процессе овладения учебным материалом; даст возможность слушателям обратиться к пройденному материалу в случае пропуска занятий, повторения изученного материала. Использование материалов коуч-бука возможно при подготовке консультаций для родителей и педагогов, а также для подготовки выступлений на круглых столах, деловых играх, с целью знакомства и обучения педагогов и родителей с технологиями личностно-ориентированного взаимодействия.

Одним из перспективных направлений решения проблемы информационного и учебно-методического обеспечения учебной деятельности в системе дополнительного профессионального образования являются Интернет-ресурсы, созданные специально для использования в процессе обучения слушателей. Мы предлагаем использовать в работе со слушателями следующие виды Интернет-ресурсов: ресурс для самостоятельной работы слушателей, ресурс для подготовки преподавателя к лекциям (ресурсы для подбора наглядных материалов и методические ресурсы), ресурс для организации практической работы на лекциях, ресурс для самообразования слушателя (сайты дистанционного обучения).

Сегодня в решении образовательных задач недооценены возможности социальных сетей. Социальные сети в Интернет находятся на пике популярности, поэтому открываются новые возможности для их использования. Так, например, социальная сеть «ВКонтакте», может стать дополнительной к аудиторным занятиям формой взаимодействия слушателей и преподавателя. Коммуникативное пространство социальной сети «ВКонтакте» позволит выстроить неформальное общение преподавателей и слушателей, что даст возможность преподавателю организовать личностно-ориентированное обучение слушателей. Применение технологий форумов, позволит всем участникам группы создавать сетевой учебный контент: глоссарии, статьи, обсуждения, мультимедийные библиотеки. Это будет стимулировать

самостоятельную познавательную деятельность, способствовать совершенствованию навыков всесторонней оценки; взаимодействие преподавателя и слушателя обеспечит непрерывность учебного процесса, а обсуждение теоретических вопросов и проектных работ слушателей повысит эффективность обучения. Мультимедийность коммуникативного пространства облегчит загрузку и просмотр в группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений и пр. [4].

Нами также рассматривается возможность создания образовательного портала для решения следующих задач: а) подготовка педагога к занятиям: педагог - образовательный портал; б) обмен педагогическим опытом: педагог 1 - образовательный портал - педагог 2; в) самообучение: слушатель - образовательный портал; г) обучение: слушатель - образовательный портал - педагог; д) взаимообучение: слушатель 1 - образовательный портал - слушатель 2; е) обмен информацией между образовательными порталами: образовательный портал 1 - образовательный портал 2; ж) исследовательская деятельность: педагог - образовательный портал - слушатель; з) анкетирование: слушатель - образовательный портал; и) форум: слушатель - образовательный портал - педагог; к) доска объявлений: слушатель - образовательный портал. Портал должен быть адресован всем субъектам образовательного процесса - педагогам дошкольных образовательных организаций, преподавателям колледжей и вузов, родителям.

Выводы. На наш взгляд, все вышеперечисленные результаты исследования имеют большую практическую значимость, так как могут быть использованы при чтении учебных дисциплин в педагогических вузах и колледжах, а также при разработке и реализации программ повышения квалификации педагогов ДОО.

Разработанные программа и инновационная модель подготовки педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста позволяют подготовить компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Полученные результаты позволяют снять противоречия, выделенные в ходе исследования.

Литература:

1. Голобокова Г.И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов: автореф. дис. канд. пед. наук. - Чита, 2012. - 24 с.

2. Задворная М.С. Подготовка воспитателей в системе постдипломного образования к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста как проблема педагогического исследования // Педагогические исследования и современная культура: Сборник научных статей Всероссийской интернет - конференции с международным участием, 22-25 апреля 2014 г. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - С. 47-51.

3. Задворная М.С. Готовность воспитателей к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста как важнейшее условие обеспечения качества образования / М.С. Задворная // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования» - 2015. - № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23138/>, дата обращения 26.04.2016.

4. Можеева Г.В., Фещенко А.В. Использование виртуальных

УДК 159.954:374(045)

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);

магистрант 2 курса, профиль подготовки

«Педагогическая психология творческой деятельности»

Козина Инесса Михайловна

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РОСПИСИ В ТЕХНИКЕ «БАТИК»

Аннотация. В статье актуализируются вопросы развития творческого воображения подростков художественной школы; представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на развитие творческого воображения подростков в процессе художественной росписи ткани (на материале техники «батик»).

Ключевые слова: творческое воображение, подростки, детская художественная школа, художественная роспись, техника «батик».

Annotation. In the article the development of creative imagination of teenagers art school; presents the results of experimental research aimed at the development of creative imagination of teenagers in the process of artistic painting fabric (based on the technique of «batik»).

Keywords: creative imagination, teenagers, children school of art, painting technique «batik».

Введение. Стремительные перемены в современном мире и во всех областях жизни коснулись и такой важной сферы культурной деятельности общества, как образование. Решению этой проблемы в условиях общеобразовательной школы мешают объективные трудности: снижение заинтересованности в обучении, перегруженность содержания образования, нарушение межпредметных связей и т. п. Задачи, которые ставит перед человеком современная ситуация предопределены отсутствием или недостаточной широтой знаний, умений и навыков в практической и творческой деятельности, которые подчас требуют продуктивных методов деятельности, нестандартных решений, обеспечить которые может развитие творческого воображения. Решению этих задач призвана художественная школа как учреждение дополнительного образования, где каждому ребенку предоставляется возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей, где учащиеся настроены заниматься исключительно изобразительным творчеством.

В подростковом возрасте наблюдается некоторый спад творческой активности, некоторое снижение функции творческого воображения, угасание интереса к искусству. Поэтому в подростковом возрасте необходим новый вид деятельности, в которой новые материалы и новые задачи смогут дать толчок к

психиатрии и психологии Чувашии. 2012. № 8. С. 43–61.

13. Aleksandrov A., Nikolaev E. Educational conference in context of innovative activity of classical university // *Theory and Reality: Image of a Man in the Social Sciences*. Ostrava, 2015. P. 118-125.

14. Aleksandrov A.Yu., Vereshchak S.B., Ivanova O.A., Aleksandrova Z.A., Barabanova S.V. Legal basis of free legal aid state system administration in the Russian Federation // *Journal of Sustainable Development*. 2015. T. 8. № 3. С. 277-284.

15. Aleksandrov A.Yu., Vereshchak S.B., Ivanova O.A. Legal issues of correlation between state and public control in the sphere of higher education // *Актуальные проблемы экономики и права*. 2015. № 2. С. 140-146.

16. Aleksandrov A.Yu., Zakharova A.N., Nikolaev E.L. New Challenges in Engineering Education: Personal Advancement for Better Marketability of Future Professionals // *2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) Proceedings*. 2015. Florence, Italy. P. 452-454. DOI: 10.1109/ICL.2015.7318072.

17. Berger D. Corruption ruins the doctor-patient relationship in India. *BMJ*. 2014. May 8;348:g3169. doi: 10.1136/bmj.g3169.

18. Chauhan R. We need to stop pretending that everything is OK with the Indian healthcare system. *BMJ*. 2014 Jul 15;349:g4628. doi: 10.1136/bmj.g4628.

19. Drovnikov A.S., Nikolaev E.L., Afanasev A.S., Ivanov V.N., Petrova T.N., Tenyukova G.G., Maksimova N.L., Povshednaya F.V. Teachers professional competence assessment technology in qualification improvement process // *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6. № 1. P. 110-115.

20. Erdyneeva K.G., Nikolaev E.L., Azanova A.A., Nurullina G.N., Bogdanova V.I., Shaikhislamov A.K., Lebedeva I.V., Khairullina E.R. Upgrading educational quality synergy of teaching and research // *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6. № 1. P. 106-110.

21. European Commission. Study on corruption in the healthcare sector. 2013. www.stt.lt/documents/soc_tyrimai/20131219_study_on_corruption_in_the_healthcare_sector_en.pdf.

22. Jain A, Nundy S, Abbasi K. Corruption: medicine's dirty open secret. *BMJ*. 2014. Jun 25;348:g4184. doi: 10.1136/bmj.g4184.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев: Материалы XII конференции ассоциации «История и компьютер», 22-24 октября 2010 г. – М.: Изд-во Московского университета, 2010. – С. 174-175.

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/>, дата обращения 26.04.2016.

6. Уткина Ю.В. Рабочая тетрадь как средство подготовки студентов педагогического колледжа к коммуникации в профессиональном сообществе // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2014. - № 171 – С. 260-265.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. - 32 с.

8. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Академия, 2007. - 160 с.

Педагогика

УДК 372.851

старший преподаватель Каюмова Лилия Азатовна

ФГБОУ ВПО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна

ФГБОУ ВПО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. Определены принципы формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров: фундаментализации и профессионализации, дифференциации и персонализации. Совокупность принципов предусматривает отбор и структурирование инвариантных и практико-ориентированных знаний, формирование проектных умений, готовности к развитию конвергентных технологий, непрерывному образованию в течение всей жизни, организацию индивидуальных, групповых, фронтальных форм обучения с учетом индивидуально-типологических и возрастных особенностей студентов и субъект-субъектное взаимодействие с целью развития математической составляющей в профессиональном мировоззрении и ответственности за последствия выбора инженерного решения профессиональных задач. Выявлены правила реализации принципов: построение интегративных модулей, применение эффекта незавершенного действия, организация деятельностного усвоения знаний на репродуктивном, продуктивном, креативном уровнях, выполнение реферативных работ, разработка многовариантных разноуровневых задач для самостоятельной работы.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные математические знания, математическая составляющая профессионального мировоззрения,

принцип профессионализации.

Annotation. Principles of professionally-oriented mathematical knowledge of bachelors-engineers: strengthening and professionalization, differentiation, and personalization. The set of principles provides for the selection and structuring of the invariant and of practice-oriented knowledge, the formation of design skills, willingness to the development of convergent technologies, continuous education throughout life, the organization of individual, group and frontal forms of education taking into account individual-typological and age peculiarities of students and the subject-subject interaction with the aim of developing the mathematical component in the professional world and responsibility for the consequences of the choice of engineering solution of professional problems. Clarified rules for the implementation of principles: building the integrative modules, the effect of incomplete actions, the organization of the activity of learning on the reproductive, productive, creative levels, the implementation of the abstract works, the development of multivariate multi-level tasks for independent work.

Keywords: professionally-oriented mathematical knowledge, the mathematical component of professional ideology, the principle of professionalization.

Введение. Актуальность статьи обусловлена возросшими требованиями к качеству технического образования и математизацией современного производства. В условиях современного постиндустриального общества, когда развитие машиностроительного производства обусловлено техническими возможностями и социально-политическими, культурными отношениями, процесс формирования профессионально-ориентированных математических знаний у будущего инженера ориентирован на усвоение описательно-объяснительных знаний о зависимости свойств исследуемых объектов и процессов от их строения и описательно-конструктивных знаний о зависимости строения создаваемых объектов от их свойств [8]. Это позволяет сформировать у будущего инженера систему универсальных научных знаний, умений, навыков; ответственность перед наукой и человечеством, средой обитания за последствия выбора инженерного решения профессиональных задач; умения быстро адаптироваться в потоке информации и осуществлять трансфер технологий из разных научных областей; готовность к разнообразным видам профессиональной деятельности и созданию конкурентоспособных продуктов, развитию конвергентных технологий и непрерывному образованию в течение всей жизни; математическую составляющую в профессиональном мировоззрении [6; 12].

Формулировка цели статьи: определить и научно обосновать принципы формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров машиностроительных производств.

Изложение основного материала статьи. Выяснено, что процесс формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров машиностроительных производств опирается на совокупность общеобразовательных и бинарных принципов. Совокупность общеобразовательных принципов включает: единство содержательной и процессуальной сторон обучения, сознательность и активность, систематичность и последовательность, прочность, доступность, научность. Бинарные принципы формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров машиностроительных

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

- повышение антикоррупционной устойчивости студентов за счет содействия их личностному росту и развитию;
- формирование антикоррупционной компетентности через повышение юридической и экономической грамотности студентов;
- вовлечение студентов в волонтерское движение и другие внеучебные виды деятельности, основанные на принципах альтруизма;
- открытие телефонов доверия в структуре психологических служб вузов;
- распространение отечественного и зарубежного опыта эффективной борьбы с коррупцией.

В заключение стоит подчеркнуть, что эффективность антикоррупционной работы в вузе будет значительно выше, если она станет составной частью общевузовской системы содействия формированию и развитию гармоничной личности студента [16], повышения его адаптационного потенциала [10], обоснования чему содержатся в целом ряде публикаций [5, 6, 12].

Литература:

1. Александров А.Ю. Вузы России перед вызовами современности // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях: материалы VI Междунар. учеб.-метод. конф. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014.
2. Александров А.Ю., Барабанова С.В. Правовые основы общественного контроля в сфере высшего образования // Вестник Чувашского университета. 2014. № 3. С. 247-253.
3. Барабанова С.В. Некоторые проблемы реализации конституционного права граждан на высшее профессиональное образование в Российской Федерации // Право и образование. 2002. № 6. С. 121-135.
4. Бахрах Д.Н., Барабанова С.В. Правовой статус студента в Российской Федерации // Право и образование. 2004. № 1. С. 55-64.
5. Башмакова О.В. Биопсихосоциальная структура отношения студентов-медиков к психиатрии и психотерапии // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 60–65.
6. Герасимова В.В., Карпов А.М., Грязнов А.Н., Дергунова Д.И. Ценностно-коммуникативная сфера личности при аутоагрессивном поведении // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2011. № 7. С. 104–115.
7. Левин М., Сатаров Г. Коррупция в России: классификация и динамика // Вопросы экономики. 2012. № 10. С. 4-29.
8. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции // Социологические исследования. 2014. №7. С. 63-71.
9. Николаев Е.Л., Александров А.Ю. Образовательные траектории в системе подготовки психиатров, наркологов, психотерапевтов, психологов в Чувашии // IV съезд психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии: Материалы IV съезда психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии. Чебоксары, 2010. С. 41-43.
10. Николаев Е.Л., Лазарева Е.Ю. Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских подходов // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2013. № 9. С. 18–32.
11. Сатаров Г.А. Установка респондентов и коррупция // Общественные науки и современность. 2008. № 5. С. 48-58.
12. Шифнер Н.А., Бобров А.Е., Кулыгина М.А. Клинические особенности и варианты динамики расстройств адаптации у студентов // Вестник

отношении к коррупции (88,5% у юношей и 95,6% у девушек) не выражена ($p>0,05$).

В данном исследовании также определено, насколько респонденты отождествляют пользу борьбы с коррупцией для общества с личной пользой. В соответствии с результатами, большой социальный эффект в борьбе с коррупцией видят 80,1% опрошенных (75,0% юношей и 82,5% девушек, гендерные различия недостоверны, $p>0,05$). В то же время, важность такого противодействия лично для себя указывают 60,2% опрошенных (59,6% юношей и 60,5% девушек, гендерные различия недостоверны, $p>0,05$). Данные показатели высвечивают одно из возможных направлений активизации профилактической работы в борьбе с коррупцией в вузе – совместный со студентами поиск аргументов в пользу повышения личной значимости ведущей всем обществом борьбы с коррупцией.

Именно практико-ориентированная направленность антикоррупционной работы в вузе может отвечать стремлению 80,1% опрошенных студентов (75,0% юношей и 82,5% девушек, гендерные различия отсутствуют, $p>0,05$) усилить ведущуюся в стране борьбу с коррупцией. В этой связи очень важна широкая трансляция результатов эффективной борьбы с коррупцией. Как свидетельствуют результаты опроса, с позитивным опытом преодоления коррупции знаком только каждый пятый студент (22,9%). Причём, по этому показателю определены достоверные гендерные различия ($p<0,01$) – юноши более знакомы с таким опытом (44,2%), чем девушки (13,2%), что может быть связано с тем, что мужчины больше следят за новостями и ходом общественно-политических событий.

Антикоррупционная профилактическая работа должна тщательно планироваться и базироваться на специфике группы, на которую она направлена. Это еще раз подтверждается убежденностью 93,4% студентов-медиков (90,4% юношей и 94,7% девушек, гендерные различия недостоверны, $p>0,05$) в необходимости осмысленного характера борьбы с коррупцией.

При этом, у респондентов выявлены большие ориентиры на антикоррупционные меры правового характера (81,3%), чем экономического (62%), более распространенные среди девушек, чем юношей ($p<0,01$). Большинство также убеждено, что антикоррупционные установки важно формировать уже в школе (86,7% всего; 82,7% юношей и 88,6% девушек, гендерные различия недостоверны, $p>0,05$) и продолжать в вузе (82,5% всего; 75,0% юношей и 86,0% девушек, гендерные различия недостоверны, $p>0,05$).

Выводы. Как показал проведенный опрос, большинство исследованных студентов-медиков проявляют негативное отношение к коррупции. Признавая высокую степень социальной значимости борьбы с коррупцией, они выступают за усиление этой борьбы. По большинству изученных вопросов гендерная специфика социальных установок будущих врачей в отношении коррупции не прослежена.

С учётом полученных результатов, можно дать следующие рекомендации, дополняющие существующую в вузах систему противодействия коррупции и нацеленных на изменение у студентов установок толерантности в отношении коррупции:

- мониторинг социальных представлений о коррупции среди студентов на разных этапах обучения с обсуждением его результатов совместно со студентами;

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

производств объединяют фундаментализацию и профессионализацию, дифференциацию и персонализацию. В процессе формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров принципы применяются посредством ряда правил - положений, раскрывающих их практическую направленность.

Принцип фундаментализации предусматривает отбор и структурирование инвариантных математических знаний, формирование у студентов умений трансфера технологий из разных научных областей и готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни. Правила реализации принципа фундаментализации включают, математизацию знаний, посредством численного выражения реальности и выявления ее количественных границ, освоения методик математического доказательства и математического моделирования; построение интегративного модуля для решения задач формирования и общекультурных и профессиональных компетенций [10; 11; 17; 20].

Принцип профессионализации обеспечивает отбор и структурирование практико-ориентированных математических знаний, формирование у студентов проектных умений и готовности к созданию конкурентоспособных продуктов, развитию конвергентных технологий. Данный принцип реализуется посредством применения незавершенных задач: с незавершенным условием, которые дают дополнительный мотивационный импульс для поиска оптимальных методов технико-экономического обоснования проектных расчетов, требуют знаний источников получения недостающих условий; незавершенного действия, требующие применения информационного обеспечения и средств вычислительной техники; способствующие фиксации в памяти наиболее значимых знаний о математизации технологических процессов и машиностроительных производств; запрограммированной ошибкой, способствующие развитию способностей к обобщению, абстрагированию, анализу, предусматривающие декомпозицию исходных задач на систему взаимосвязанных задач с применением в дальнейшем методов системного анализа; лишними данными, требующие умений выбора данных, необходимых для построения математических моделей [1; 5; 7; 21]. Все виды незавершенных задач позволяют получить кумулятивный педагогический эффект, проявляющийся в стимуляции учебной инициативы студентов, развитии способностей к обобщению, абстрагированию, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.

Второе правило реализации принципа профессионализации – это системное квантование математических знаний, позволяющее сжать учебную информацию на основе обобщения и создать укрупненные дидактические единицы – таксоны. Таксоны математических знаний обеспечивают: во-первых, взаимосвязь инвариантных и практико-ориентированных математических знаний, умений, навыков; систематизацию объектов и процессов машиностроительных производств и отображение их функциональными формулами; во-вторых, адаптацию функциональной компьютерной систематики к учебному процессу; формирование способностей понимать сущность и значение информации в развитии машиностроительных производств, соблюдать основные требования информационной безопасности, применять математические методы и программные средства в процессе решения инженерных задач; в-третьих, реализацию идеи междисциплинарной подготовки будущих инженеров к творческой широкопрофильной

профессиональной деятельности; функционально-сетевое представление содержания образования, которое делает его доступным для любого субъекта [14; 15; 21].

Принцип дифференциации обуславливает организацию индивидуальных, групповых, фронтальных форм обучения с учетом индивидуально-типологических и возрастных особенностей студентов для формирования готовности к разнообразным видам профессиональной деятельности. Общеизвестно, что принцип дифференциации обеспечивает эффективный отбор форм и методов учебной деятельности на основе педагогического мониторинга (диагностике и отслеживанию достижений обучаемых) с целью их личностного развития. Значение дифференциации образования очень хорошо замечено в монографии П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского: успех дидактического процесса становится возможным и реальным, если он дифференцирован, а не нацелен на неосуществимую индивидуализацию или работу с пресловутым «средним учеником» [16, с. 13].

Организация профессионального образования на основе принципа дифференциации позволяет подготовить будущих специалистов, во-первых, владеющих заданным инвариантным содержанием общекультурных и профессиональных компетенций; во-вторых, ознакомленных со спецификой будущей профессиональной деятельности и сформированными профессиональными потребностями; в-третьих, готовых к решению конкретных инженерных задач, обозначенных работодателями. В процессе формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров машиностроительных производств принцип дифференциации применяется посредством ряда правил.

Первое правило – это организация деятельностного усвоения знаний на репродуктивном, продуктивном, креативном уровнях. Общеизвестно, что эффективность обучения сопряжена с учетом зон актуального и ближайшего развития. Это предусматривает учет индивидуальных особенностей студентов и организацию усвоения знаний на репродуктивном, продуктивном, креативном уровнях. Вовлечение в деятельностное усвоение знаний предусматривает индивидуальные, групповые, фронтальные формы обучения, позволяющие сформировать как профессиональные, так и общекультурные компетенции (способности к кооперации с коллегами, работе в коллективе; критическому оцениванию своих достоинств и недостатков, выбору средств развития первых и устранения вторых; социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм). Выяснено, что организация деятельностного усвоения профессионально-ориентированных математических знаний на репродуктивном, продуктивном, креативном уровнях позволяет студентам осознать мотивы учебной деятельности и сформировать профессиональные потребности.

Второе правило реализации принципа дифференциации – это выполнение реферативных работ по истории математических метафор («сфера с ручкой», «гиппократовы луночки», «семейство поверхностей», «улитка Паскаля», «декартов лист» и пр.), роли математических знаний в формировании научной картины мира.

Математика носит логико-метафорический характер. В статье В.А. Штоффа и Ю.М. Шилкова замечано, что математика, как и любая другая наука, не может быть основана только на логике; наоборот, в качестве

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

(43,0%). Тем не менее, статистически достоверных различий в оценке значимости проблемы коррупции у студентов мужского и женского пола не выявлено ($p>0,05$). Спектр данных оценок студентов может быть связан с высокой частотой обсуждения проблемы коррупции на всех уровнях, включающих государственный, университетский, бытовой.

Структура оценки студентами значимости проблемы коррупции (%)

Оценка	Все опрошенные	Юноши	Девушки
Очень высокая степень значимости	44,0	53,8	39,5
Высокая степень значимости	39,8	32,7	43,0
Средняя степень значимости	12,7	7,7	14,9
Невысокая степень значимости	1,8	1,9	1,8
Низкая степень значимости	1,8	3,8	0,9

Что понимают студенты под коррупцией? Как показали результаты опроса, большинство опрошенных (70,5%) считают, что суть коррупции, чаще принимающей форму взятки, состоит в целенаправленном обмене услуг на деньги. Среди девушек такие взгляды имеют 67,3%, среди юношей – 71,9% (различия статистически недостоверны, $p>0,05$).

Часть респондентов к коррупционным формам экономического взаимодействия также относит и обмен услугами в неденежной форме (42,2%), что раскрывает представления студентов о коррупции как более глубокие. Несмотря на то, что подобные взгляды у девушек встречаются более чем в трети случаев (37,7%), а у юношей – более чем в половине случаев (51,9%), гендерные различия по данному вопросу не достигают статистического уровня достоверности различий ($p>0,05$).

Насколько студенты-медики проводят различия между взяткой и благодарностью? Результаты показывают, что подавляющее большинство опрошенных (81,3%) успешно дифференцируют одно от другого. Такая дифференцировка достоверно выше ($p<0,01$) развита у девушек, чем у юношей. Остается неясным, насколько эта способность у девушек связана с гендерной спецификой социального поведения или более высоким уровнем правовой грамотности.

Довольно информативны данные, характеризующие установки респондентов в отношении коррупции, поскольку между установкой и поведением человека существуют взаимосвязи [11]. Как показало данное исследование, доминирующей установкой студентов-медиков в отношении коррупции, распространённой у подавляющего большинства опрошенных (93,4 %), является неприятие коррупции.

Оно отражает широкий спектр личностных установок респондентов, характеризующих негативное отношение к подобному типу межличностного отношения, что чрезвычайно важно для будущего врача, профессиональная деятельность которого во многом строится на альтруизме и готовности служении людям, нуждающимся в помощи специалиста. При этом, гендерная специфика в распространённости негативных установок студентов-медиков в

здравоохранении стран Евросоюза, чему посвящены детальные доклады, доступные в сети Интернет [21].

Каково же отношение к коррупции российских студентов, решивших посвятить свою будущую профессию медицине? Существуют ли определённые гендерные особенности, отличающие отношение будущего врача к данной проблеме? Насколько необходима антикоррупционная работа со студентами-медиками в период получения ими высшего образования и как она может строиться?

На современном этапе высшее образование России не только сталкивается со многими новыми вызовами [1], но и активно внедряет новые формы работы [13]. В то же время, приоритеты совершенствования высшего образования во многих вузах концентрируются больше на повышении качества образования, развитии новых образовательных траекторий [9], развитии профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава [19], успешном взаимодействии образования и науки [20]. Одновременно в вузах растёт и понимание необходимости правовой ориентированности образовательного процесса [14], повышения государственного и общественного контроля над системой высшего образования [15]. Такие акценты в развитии вузов прямо и косвенно снижают коррупционные проявления [2], увеличивает эффективность самой системы образования [3], повышает правовой статус студенчества [4].

Формулировка цели статьи. Студенты, избравшие своей будущей специальностью профессию врача, вступают в образовательный процесс в вузе, уже имея определённые жизненные установки, в том числе и в отношении такого негативного социального явления, как коррупция. Для успешного противостояния формированию и закреплению у будущих врачей деструктивных профессиональных установок необходимо владение информацией о социальных представлениях студентов-медиков первого года обучения о данной проблеме. Эти знания необходимы для организации эффективной профилактической антикоррупционной работы в рамках учебно-воспитательного процесса в вузе. В связи с чем, целью данного исследования было выявление особенностей социальных представлений будущих врачей о проблеме коррупции с учетом гендерного фактора.

Для реализации данной задачи на базе Чувашского государственного университета проведено анонимное исследование студентов медицинского факультета первого года обучения. Всего опрошено 166 человек (31,3% мужчин, 68,7% женщин), средний возраст которых составил $18,5 \pm 0,5$ года. Опрашиваемым было предложено выразить своё отношение к определённым утверждениям по теме коррупции, содержащимся в специально разработанной анкете, согласившись или не согласившись с ними, или выбрав наиболее подходящий для них вариант ответа.

Изложение основного материала статьи. Согласно полученным результатам, подавляющее большинство опрошенных студентов оценивает значимость проблемы коррупции достаточно серьёзно (табл.). Данную проблему рассматривают, как имеющую высокую и очень высокую степень значимости четыре из пяти всех опрошенных студентов-медиков (83,8%). Касаясь гендерных аспектов оценивания важности проблемы коррупции, можно отметить, что у юношей преобладают оценки вопросов коррупции как имеющих очень высокую значимость (53,8%). В то время, как у девушек наиболее выраженные оценки относятся к уровню «высокой» значимости

предварительного условия для применения логических умозаключений и приведения в действие логических операций нам должны быть даны определённые, внелогические объекты, которые существуют наглядно [18, с. 64-71]. Математическая метафора может быть охарактеризована как наглядная форма соотнесения аргументов, понятий, помогающая понять смысл абстракций и способствующая получению эффекта смысловой насыщенности и демонстративности рассуждений, отсутствующего при логическом ходе доказательства. По этому поводу Г. Фройденталь писал, что наглядность сравнения порядка величин для наглядного понимания дифференциального отношения является предварительным условием его понимания, слова «быстрее растёт», применяемые для сравнения поведения функций, служат именно этой цели [17, с. 188-189]. Вышесказанное позволяет отметить, что математическая метафора – это интегративный пример синтеза предметного и вербального смыслов; гносеологическое средство отражения математических знаний в окружающей реальности; составляющая общенаучной картины мира. Л. Клинберг писал, что метафоры используются для придания более точного значения или добавления нюансов нашим выражениям; когда слова, обычно используемые в данном контексте, оказываются недостаточными [4, с. 141-180]. Выполнение реферативных работ по истории математических метафор вызывает интерес к математическим знаниям. В метафорах есть элемент недосказанности, в них самих содержится стимул к их осмыслению и пониманию.

Выяснено, что выполнение реферативных работ обеспечивает, во-первых, осознание универсализации математических знаний и образование устойчивого интереса к ним; во-вторых, формирование исследовательских умений и навыков (отбор, аннотирование, рецензирование научной литературы, анализ и обобщение фактов и научных знаний). Установлено, что защита реферативных работ способствует развитию речи, коммуникативных способностей, формированию умений и навыков аргументации выдвигаемых идей, диалогичности самого процесса формирования профессионально-ориентированных математических знаний. В известной книге Л. Клинберга высказана мысль, что понятия «обучение» и «обучать» производны от слова «разговаривать». Греческое *logos* выражает взаимосвязь слов «язык», «слово», «мысль», «речь», «обучение». Диалектическое единство языка, мышления, обучения – фундаментальная точка понимания взаимосвязи обучения и языка [4, с. 141-180]. Л. Клинберг отмечает, что, поскольку обучение связано с языком, то оно может рассматриваться как диалог, в ходе которого происходит обмен идеями. В процессе формирования математических знаний диалогичность обучения усиливается, поскольку диалогично само доказательство – основная математическая категория. Специфика математического доказательства состоит в особенностях математической лексики (понятий, графиков, схем, рисунков, формул, метафор) и диалоге «различных математик». Две с половиной тысячи лет существовало замечательное доказательство иррациональности числа $\sqrt{2}$, открытое пифагорейцами, пока в конце XX века американский математик Том М. Апостол не нашёл ещё одно доказательство [19, с. 250-270]. Защита реферативных работ позволяет задействовать пространственное воображение студентов от слова к образу и от образа к слову; создать проблемные ситуации в процессе обучения; сформировать выразительную речь, навыки научной

аргументации, проявить свою индивидуальность. Тема реферата выбирается студентами самостоятельно исходя из познавательных интересов и профессиональных потребностей. Защита рефератов происходит в микрогруппах, что позволяет дифференцировать студентов по познавательным интересам, интеллектуальному развитию.

Принцип персонализации предусматривает субъект-субъектное взаимодействие в процессе формирования профессионально-ориентированных математических знаний с целью развития математической составляющей в профессиональном мировоззрении и ответственности за последствия выбора инженерного решения профессиональных задач.

Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе разработаны В.В. Грачёвым [3]. Научно-педагогические основы персонализированного обучения математике студентов вузов разработаны в докторской диссертации А.Г. Солониной [13]. Персонализированное обучение рассматривается ею как взаимосвязь трех компонентов: индивидуализированного (учет индивидуальных особенностей с целью формирования индивидуального стиля самостоятельной деятельности и мышления), межиндивидуализированного (установление и совершенствование связей субъектов обучения с целью формирования способностей к интеракции) и метаиндивидуализированного (содействие стремлению субъектов обучения внести вклад в развитие индивидуальности другого с целью обогащения своей личности) [13]. Аналогичная идея высказана и В.П. Беспалько, отмечающего, что задачу индивидуального подхода к обучению и воспитанию способно решить только персонализированное образование [2]. Бесспорно, индивидуализация и персонализация обучения диалектично взаимосвязаны. Однако, главная задача персонализации обучения – это обеспечение формирования способности студентов к самоактуализации. В известной книге французского основоположника персонализма Эм. Мунье подмечено, что образование априори должно быть персоналистским. Миссия образования не в том, чтобы лепить сознательных граждан, славных патриотов, маленьких фашистов, коммунистов или светских людей, а в том, чтобы пробудить в человеке личность, чтобы он был способен вступать в жизнь и действовать как личность [9, с. 322].

Выяснено, что одно из правил реализации принципа персонализации в процессе формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров машиностроительных производств – это разработка многовариантных разноуровневых задач для самостоятельной работы. Установлено, что самостоятельное решение многовариантных разноуровневых задач обеспечивает актуализацию «зон ближайшего развития»: освоение механизмов процесса формирования математических знаний, обобщение субъективного опыта применения математических методов в технологии машиностроения; формирование умений и навыков аналитико-синтетической и исследовательской деятельности и их самооценки; развитие математического мышления. Самостоятельное решение задач обеспечивает развитие способностей к творческой деятельности, нестандартному мышлению. Профессионально-ориентированные математические знания как общественный и освоенный будущим инженером фрагмент коллективного опыта, включающий информацию, умения, навыки, компетенции, не передаётся от преподавателя к студенту в готовом виде, а осваивается в

УДК 159.9

кандидат экономических наук, доцент Александров Андрей Юрьевич
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);
доктор медицинских наук, доцент Николаев Евгений Львович
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОРРУПЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. По результатам опроса 166 студентов-медиков установлено, что большинство из них проявляют негативное отношение к коррупции. Признавая высокую степень социальной значимости борьбы с коррупцией, они выступают за усиление этой борьбы. По большинству изученных параметров гендерная специфика социальных установок будущих врачей в отношении коррупции не прослежена. Даны рекомендации по организации антикоррупционной работы среди студентов вуза.

Ключевые слова: коррупция, студенты-медики, социальные представления, противодействие коррупции.

Annotation. According to the study of 166 medical students it was found that most of them show a negative attitude towards corruption. Recognizing the high degree of social importance of the fight against corruption, they are in favor of strengthening this fight. For most of the studied parameters gender-specific features of attitude to corruption in future doctors were not revealed. Recommendations on the organization of anti-corruption work among university students are given.

Keywords: corruption, medical students, social representations, anti-corruption.

Введение. Проблема коррупции является актуальным явлением для многих стран мира, в том числе и России [8]. По поводу коррупции проведено множество экономических исследований, в которых коррупция рассматривается как одна из форм противоправной экономической деятельности. На сегодняшний день с учётом большого разнообразия форм коррупционных проявлений, учёные выделяют деловую коррупцию, связанную с взаимодействием бизнеса и власти, и бытовую, охватывающую повседневные взаимоотношения граждан и власти [7]. При этом нельзя сказать, что деловая коррупция более опасна для общества, чем бытовая. И та, и другая несут большой разрушительный потенциал не только для экономики, но и для духовной и нравственной атмосферы любого общества.

Здравоохранение и медицина является одной из сфер, в которой встречается бытовая коррупция и коррупционные отношения. Однако данное негативное явление характерно для медицинской отрасли не только России. Коррупция также распространена в зарубежных странах, например, в Индии, где медицинская общественность обоснованно бьёт тревогу. Индийские специалисты уверены, что коррупция, которую называют «грязным секретом медицины» [22], разрушает взаимоотношения врача и пациента [17], а поэтому медикам необходимо перестать «притворяться», что в индийском здравоохранении все в порядке [18]. Встречается коррупция и в

28. Певзнер М.С. Дети олигофрены. - М.: Медицина, 1959. - 459 с.
29. Психиатрический тезаурус: Ч. 1: Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99) МКБ - 10 (под ред. Казаковцева Б.А., Голланда В.Б.). - СПб.: СПбМАПО, 2003. - 586 с.
30. Свядощ А.М. Женская сексопатология. - М.: Штиинца, 1991. - 336 с.
31. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. - М.: Медицина, 1974. - 200 с.
32. Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В. Судебная сексология. - М.: Медицина, 2001. - 558 с.
33. Фрейд З. Психоанализ и теория сексуальности. - Мн.: Харвест, 2004. - 448 с.
34. Butler J. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of identity. - New York and London, 1999. - 221 p.
35. Dorner G. Sex specific gonadotrophin secretion, sexual orientation and gender role behavior. // Endokrinologie. - 1985. - Vol. 86. - P. 1-6.
36. Klauß. T. Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit - eine Einleitung. // Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSG, Bd. 16.- Berlin, 2009. - P. 3-11.
37. LeVay S. A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. // Science. - 1991. - Vol. 253.- No. 5023. - P. 1034-1037.
38. Money J., Erhardt A. Man and woman, boy and girl. - Baltimore: Horkins Univ. Press. - 1972. - 311 p.
39. Sedgwick E. K. Epistemology of the Closet. - Berkeley: University of California Press. 1990. - 258 p.
40. Stoller R.J. Fathers of transsexual children. // J. Amer. Psychoanal. Assn. - 1970. - № 27. - P. 837-866.
41. Unzner L. Identitätsentwicklung unter dem Blickwinkel der Bindungsforschung. // Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Materialien der DGSG, Bd. 16. - Berlin, 2009. - P. 13-22.
42. Wilson E.O. Sociobiology: The new synthesis. - Cambridge: Harvard Univers. Press. - 1975. - 366 p.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

результате активного, самостоятельного решения многовариантных разноуровневых задач.

В совокупность правил реализации принципа персонализации в процессе формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров машиностроительных производств мы включили разработку заданий для самостоятельного проектирования и решения студентами математических задач с целью обеспечения взаимосвязи учебной и исследовательской деятельности. Установлено, что разработка подобных заданий способствует диалогичности процесса формирования профессионально-ориентированных математических знаний; формированию способности к самореализации путем сознательного и активного освоения опыта оптимального инженерного решения профессиональных задач; развитию творческого потенциала и умения учиться.

Выводы. Общеобразовательные и бинарные принципы формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров машиностроительных производств диалектично взаимосвязаны и разделение их условно.

Литература:

1. Абусдель А.М., Ильинкова Т.А., Лунев А.Н. Применение термобарьерных покрытий в современных газовых турбинах. I. Термобарьерный слой // Известия высших учебных заведений. Авиационная техника, 2005, № 1, с. 60-64.
2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во Москов. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002, 352 с.
3. Грачёв В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. М., 2007, 464 с.
4. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984, 256 с.
5. Лунев А.Н., Моисеева Л.Т., Стариков А.В., Ермаков Р.С. Расчет кинематической погрешности при обработке кольцевым инструментом межлопаточного канала моноколес ГТД // Известия высших учебных заведений. Авиационная техника, 2007, № 3, с. 72-74.
6. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал Концепт, 2014, № 03, с. 14060.
7. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1-2, с. 132.
8. Моисеева Л.Т., Курылев Д.В. Оптимизация набора инструментов для механической обработки методами теории графов // Известия высших учебных заведений. Авиационная техника, 2011, № 4, с. 67-69.
9. Мунье Э. Манифест персонализма / Пер. с фр. М.: ТЕРРАКнижный клуб; Республика, 1999. - 559 с. http://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/119439-manifest-personalizma.html (дата обращения 01.05.2016)
10. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959, 208 с. http://tlf.narod.ru/school/krzd_roya1959.htm (дата обращения 14.04.2016).
11. Пугачева Н.Б. Профессионально-культурная компетентность выпускников – показатель качества воспитания в профессиональной школе //

Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, 2008, № 11, с. 183-188.

12. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достоинства личности // Современные проблемы науки и образования, 2014, № 1, с. 91.

13. Солонина А.Г. Концепция персонализированного обучения: Монография. М.: Прометей, 1997, 187 с.

14. Татарина И.П., Шевцова В.В., Лунев А.Н. Экономические механизмы создания и эффективного развития отраслевых кластеров // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2012, № 2, с. 204-210.

15. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1-2, с. 133.

16. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М.: Новая школа, 1997, 350 с.

17. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Пособие для учителей / Под ред. Н.Я. Виленкина; сокр. пер. с нем. А.Я. Халамайзера. Часть 2. М.: Просвещение, 1983, 192 с. <http://www.t-library.net/read.php?id=3281&file=3241&page=36> (дата обращения 30.04.2016)

18. Штофф В.А., Шилков Ю.М. Научная аргументация и наглядность // Философские науки, 1985, №5, с. 64-71.

19. Donald J. Albers. An Interview with Tom Apostol // The College Mathematics Journal. Vol. 28. No. 4 (Sep., 1997). PP. 250-270 http://www.jstor.org/stable/2687147?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents (дата обращения 30.04.2016)

20. Lunev A.N., Moiseeva L.T., Yadgarov I.T. Pareto-optimal solution of a two-objective problem in choosing conditions of monoimpeller milling // Russian Aeronautics. 2010. T. 53. № 2. С. 221-225.

21. Lunev, A.N., Moiseeva, L.T., Mukhametzyanov, M.R. Feed optimization in machining monoimpeller blade passages for different trajectories of the annular tool motion // Russian Aeronautics. 2008. T. 51. № 4. С. 414-420.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

в вопросах пола) // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии.. - Л.: ЛПМИ, 1986. - С. 73-77.

2. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. - М.: Росспен. 2004. - 171 с.

3. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Прайм-Еврознак. 2008. - 320 с.

4. Бухановский А.О. Транссексуализм: клиника, систематика, дифференциальная диагностика, психосоциальная адаптация и реабилитация: Автореф. дис. д-ра мед. наук. - М., 1994.

5. Вайнингер О. Пол и характер. - М.: Астрель, 2011. - 509 с.

6. Василенко Л.М. Психические нарушения у лиц с транссексуализмом: принципы лечения и реабилитации: Автореф. дисс. канд. мед. наук. - М., 1995.

7. Васильченко Г.С. Частная сексопатология. - М.: Медицина, 2005. - 510 с.

8. Воронцов Д.В. Гендерная психология общения. - Ростов н/Д., ЮФУ, 2008. - 208 с.

9. Геодакян В.А. Эволюционная теория пола // Природа. 1991. - №8 - с. 60-69.

10. Денисова Е.Н. Формирование представлений о межполовых и семейно – ролевых отношениях у умственно отсталых подростков в процессе коррекционного обучения и воспитания. Автореф. дисс. канд. псих. наук. - М., 1998.

11. Джагоз А. Введение в квин-теорию. - М.: Канон, 2008. - 207 с.

12. Заиграева Н.В. Генезис и особенности полоролевых представлений у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Автореф. дисс. канд. псих. наук. - М., 2006.

13. Ильин Е.П. Пол и гендер. - СПб.: Питер, 2010. - 686 с.

14. Имелинский К. Сексология и сексопатология. - М.: Медицина, 1986. - 424 с.

15. Исаев Д.Д. Психологическое понимание и измерение пола. - СПб.: ГПМУ, 2012. - 63 с.

16. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. - СПб.: Речь, 2003. - 384 с.

17. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей. - Л.: Медицина, 1988. - 162 с.

18. Калинин С.Ю. Транссексуализм. Возможности гормональной терапии. - М.: Практическая медицина, 2006. - 68 с.

19. Киммель М. Гендерное общество. - М.: Росспен, 2006. - 464 с.

20. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М., Медицина, 1979. - 608 с.

21. Кокоренко В.Л. Полоролевая возрастная идентификация и система самооценок у подростков с отдельными вариантами нарушений психического развития. - СПб.: 2006. - 247 с.

22. Кон И.С. Лунный свет на заре. - М.: Олимп, 1998. - 496 с.

23. Кочерян Г.С. Гомосексуальность и современное общество. - Х.: ЭДЭНА. 2008. - 240 с.

24. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: МГУ. 1985. - 150 с.

25. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. - Л.: Медицина. 1985. - 417 с.

26. Матевосян С.Н., Введенский Г.Е. Половая дисфория (клинико – феноменологические особенности и лечебно - реабилитационные аспекты синдрома «отвергания» пола). - М.: ООО Медицинское информационное агенство. 2012. - 393 с.

27. Мондимер Ф. Гомосексуальность. Естественная история. / Пер с англ. Володиной Л. - Екатеринбург: У-Фактория, 2002. - 333 с.

условиях интерната с детского возраста. Женщины с раннего детства для таких людей воспринимаются как значимые и единственные модели социализации. Женщины являются и исполнителями наказания и объектами, от которых зависит поощрение. У умственно отсталых мужчин не формируется стеснения по отношению к персоналу противоположного пола. Парадоксально и параллельно формируется неестественный страх к женщинам и подражание женским моделям поведения. Формируются женские черты характера (эмоциональная лабильность, импульсивность, сензитивность, часто выражаемая в форме плаксивости, не соответствующей ситуации чувственности), женские манеры общения (излишняя вербальная активность, склонность к уменьшительно-ласкательным окончаниям, своеобразная фемининная жестикуляция). Такие обстоятельства социальной реальности, когда противоположный пол - свидетель всех сфер жизни - открыто обсуждает интимные моменты жизни, унижают личность такого человека, с самого детства искажают его характер, вызывают естественный эволюционный протест в форме своеобразной мизогинии. Мужчина педагог или медицинский работник воспринимается как человек, более высшего порядка, более умный, справедливый, простой и добрый. Подавляющее большинство проживающих отвечают, что хотели бы видеть среди персонала мужчин. Эта проблема достаточно остра и в обычных школах, что зафиксировано и в литературе - Каган В.Е. [15] по отношению к подобному явлению очень точно употребил термин «фемининная педагогика». На некоторые элементарные, казалось бы, исторически стереотипные вопросы о том, являются ли женщины сильным или слабым полом, многие лица с умственной отсталостью отвечают, что сильным.

Следующая шкала - *предпочтение в одежде*. Были выделены следующие подшкалы: предпочитает одежду соответствующую полу, безразличен в одежде, предпочитает одежду соответствующую противоположному полу, склонность к переодеванию в одежду противоположного пола, одежда смешанная по полу (мужская с элементами женской или женская с элементами мужской).

В целом наблюдаемые умственно отсталые одеваются в соответствии с половой принадлежностью. Но мужская одежда включает в себя фемининные элементы, такие как женские носки, серьги, женские рубашки и женские брюки. Особый интерес представляет склонность к кросс-дрейсинговому поведению. Некоторые проживающие имеют женскую одежду, обувь и парики, периодически переодеваются и ходят по отделению с подчеркнуто грубой женственностью. Женская одежда и нижнее белье специально покупается в магазинах. Проживающие получившие *жилплощадь* на страничках социальных сетей размещают фотографии в женской одежде и парике.

Выводы. При наблюдении обнаружено, что гендерное поведение умственно отсталых мужчин проявляется в своеобразных паттернах поведения, общая фемининность, гомосексуализм, преобладание эмоциональной сферы над когнитивной, нарушение полоролевых и возрастных стандартов восприятия. Такие поведенческие особенности обусловлены, вероятно, как общим недоразвитием психики, так и формированием идентичности в особых условиях, таких как проживание в психоневрологическом интернате.

Литература:

1. Александрова Н. В. и др. Психосексуальное развитие при олигофрениях и органических поражениях мозга (по данным осведомленности

УДК: 378.14

доктор технических наук, зав. кафедрой Лебедев Юрий Владимирович
Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург);
кандидат экономических наук, доцент Колчина Маргарита Евгеньевна
Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург);
кандидат технических наук,
старший преподаватель Лебедева Татьяна Анатольевна
Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург);
старший преподаватель Колчина Наталья Владимировна
Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург)

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВО И КАДАСТРЫ»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы экологизации учебно-методического комплекса по направлению «Землеустройство и кадастры» по ведущим дисциплинам, обеспечивающим содержание данного направления, роли земельных ресурсов в природе и обществе.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, землеустройство, экология, экологическая безопасность, природопользование, землепользование, почвоведение, градостроительство.

Annotation. This article discusses the greening educational complex in "Land management and cadastre" in the leading disciplines, providing the contents of this direction, the role of land in nature and society.

Keywords: methodical complex, land management, ecology, environmental security, natural resources, land use, soil science, urban planning.

Введение. Великий педагог советского времени А.С. Макаренко в своей книге «Методика организации воспитательного процесса» сказал: «Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути...» и далее: «Наша работа в области перспективы заключается еще и в том, что мы все время должны воспитывать коллективные линии устремлений, а не только личные».

В настоящее время в многочисленных публикациях, на конференциях, в ходе различных обсуждений формируется мысль о новом взаимодействии общества и природы, заключающегося в смене стереотипа ресурсоприродопользования, в том числе землепользования, стереотипом понимания природы (биосферы), как основы жизни на земле, как фундамента жизни человечества. Именно этот стереотип мышления и хозяйствования должен отражаться в учебно-методическом комплексе (далее – УМК) по направлению «Землеустройство и кадастры». К сожалению, понимание роли земли в существующих учебно-методических материалах ограничивается рассмотрением отдельных «экологических» вопросов в конкретных дисциплинах. Обеспечение экологической безопасности должно стать приоритетным направлением хозяйственной деятельности в землепользовании, как и во всей сфере природопользования. Именно приоритетным, поскольку, если по словам ученого-экономиста из г. Новосибирска П.Г. Олдака, (1990 г.) «...атмосферным воздухом дышать опасно, воду из природных источников пить нельзя, сельскохозяйственные продукты есть нужно с осторожностью, то

весь наш прогресс – технический, экономический, социальный – теряет свой положительный знак». Таким образом, экологизация УМК в высшем образовании вызвана необходимостью экологизации общественного сознания, необходимостью воспитания коллективных линий устремлений членов общества.

Формулирование цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение вопросов экологизации УМК по направлению «Землеустройство и кадастры» по ведущим дисциплинам, обеспечивающим содержание данного направления. Основными задачами являются:

Осмысление роли земельных ресурсов в природе и обществе, которые выполняют три основные функции:

- являются одним из объектов биосферы и участвуют в биотической регуляции окружающей среды;
- образуют структурный элемент экономической сферы общества в качестве одного из природных ресурсов;
- формируют духовно-нравственную сферу общества, в значительной мере определяя менталитет общности людей на данной территории.

Осмысление роли экологии в процессе формирования условий для устойчивого развития и безопасности территорий, как важнейшего фактора обеспечения экономического роста и благоприятных условий жизни человека.

Изложение основного материала статьи. Учебно-методический комплекс подготовки бакалавров по направлению 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» в УГГУ содержит 50 дисциплин, из которых несколько являются основополагающими в мировоззренческом плане (философия, экология, экономика), а около 30 дисциплин непосредственно обеспечивают содержание направления «Землеустройство и кадастры».

Современные концепции устойчивого развития, экономического роста и экологической емкости биосферы, экологической безопасности территорий могут решаться только на основе возможных способов познания мира, где главным современным вызовом человечеству является *экологический*.

Об экологии в УМК. Экологизация дисциплины «Экология» заключается в отражении факта, что широко существующее сегодня концептуальное понятие «Sustainable development» (на русский язык в 1997 г. переведенное как «устойчивое развитие») взято именно из экологической практики (Лосев, 2011; с. 147). Оно означает способ изъятий и использования природных возобновляемых ресурсов, который обеспечивает полное восстановление изъятий части ко времени следующего акта изъятия ресурсов.

В концепции биотической регуляции принимается во внимание физическая неустойчивость земной среды, где биота является единственным механизмом поддержания пригодных для жизни условий окружающей среды, а земля, как объект биосферы, является важнейшим элементом биотической регуляции окружающей среды.

Об экономике в УМК. Экологизация экономики землеустройства, как и всей системы природопользования, вызвана осознаваемой обществом необходимостью перехода от экстенсивного к интенсивному производству, обусловленной дефицитом земельных ресурсов и их деградацией.

Этапы развития экономической системы землепользования на пути к реализации Концепции устойчивого развития следующие:

- существование современной инновационной экономики с пятым

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

основном вербально в виде зловных обид или жалоб медицинским работникам и воспитателям.

Нежность, эмоциональность, чувствительность как манера общаться присуща данному контингенту. Тактильный контакт, сопровождающийся поглаживанием руки или плеча у значительного числа исследуемых нормальная манера вести общение. Очень ценится разговор один на один в особенности, если он окрашен значимостью и фатальностью. Эмоциональное развитие лиц с умственной отсталостью значительно выше когнитивного. Эмоциональный подтекст разговора улавливается ими быстро. Если кто-то не открыто в разговоре проявил в тоне неприязнь или иронию, за этим следует злобная обида, хотя для здорового человека этот подтекст будет едва понятен. Не умея складывать числа, не зная года своего рождения некоторые из проживающих могут долго вести беседы о смысле жизни, о добре и зле, о боге и т.д., с высокой эмоциональной вовлеченностью, активно жестикулируя и чувственно резонируя, часто со слезами. Кинофильм, непонятный по смыслу, но сентиментальный может вызвать слезы. Музыка и стихи воспринимаются таким же образом. Причем интересы и предпочтения в музыке и кино у наблюдаемого контингента с умственной отсталостью вполне соответствуют их биологическому возрасту.

Очередная шкала *отношение с противоположным полом* в ней мы наблюдали феномены по следующим поведенческим показателям: проявляет интерес, общается с противоположным полом, отношение негативное, враждебное, отношение безразличное.

Действительно, большинство проживающих с противоположным полом общается. Такое общение не всегда подразумевает под собой половые отношения, а имеет скорее статусный характер. Важно само наличие подруги как факта. Некоторые проживающие открыто говорят, что с девушками они только дружат. Даже взгляды наиболее социализированных проживающих, годами работающих в городских учреждениях на взаимоотношения полов поражают своей инфантильностью. Получив квартиру и войдя в самостоятельную жизнь, реабилитанты крайне редко заводят знакомство со здоровыми людьми. Они общаются в узком круге друзей, таких же выходцев из интернатных заведений и детских домов и ведут в подавляющем ряде случаев крайне асоциальную жизнь. В Ленинградской области, есть социальное жилье для выпускников интерната, создавших семью. Эти союзы недолговечны, важность и значимость такого союза не понимается, значение брака, в лучшем случае, ограничено социальными штампами, привязанность к супругу или супруге не формируется, а в большинстве случаев супруг ведет предпочтительно гомосексуальный образ жизни.

Следующая шкала наблюдения: *отношение с персоналом* и в ней мы выделили следующие феномены поведения: негативно относится к персоналу противоположного пола, оскорбляется на замечания персонала противоположного пола, стесняется персонала противоположного пола, предпочитает взаимодействовать с персоналом противоположного пола, взаимодействует, только с персоналом своего пола, не выделяет персонал по полу.

Преобладание медицинского и педагогического персонала, в основном представителей женского пола, является фактором, несомненно, оказывающим огромное влияние на формирование идентичности людей проживающих в

у себя признаки лишнего веса, в особенности в области живота. В целом данной категории присущи женские черты, например при походке раскачивая бедра, некоторая манерность в жестикуляции, причем данные фемининные паттерны подчеркиваются и намеренно эстетизируются ими. В беседе испытуемый описывает, что у него гладкая кожа, длинные ноги или длинные ресницы как у девушки и если как - то возразить или посмеяться над внешностью такого собеседника, то обида может быть длительной и аффективно-злой. Внешность крайне важная черта для данной категории лиц. Крема для лица, рук, шампуни и другие вещи для ухода за внешним видом покупаются в огромном объемах.

У наиболее эмоционально изолированных, склонных к романтическим чувствам и сентиментальной беседе мужчин, проявляется повышенная фиксация на собственной внешности и практически во всех случаях они гомосексуальны. Такие проживающие в интернате лица с охотой принимают участие в самодеятельности, они пластичны и артистичны. Женскую роль в художественной самодеятельности играют с удовольствием, особенно любят роли с переодеванием. Самолюбование чертами мускулиности, такими как крепкие мускулы, усы или борода встречаются редко.

Хотя атлетическое телосложения популярно среди проживающих, но также имеет свою достаточно своеобразную интерпретацию - атлетическое телосложение не является для них знаком силы, а скорее знаком красоты. Самолюбование с выделением в собственной личности как мускулиных так и фемининных качеств (крепкие мускулы, плоский живот, длинные волосы) встречается среди испытуемых наиболее часто. Один из проживающих рассказывал, что хотел бы иметь тело как у женщины - талию и грудь, а в остальном мужское. Интересуются вопросами, как можно удалить лишнюю растительность с груди и спины.

Следующая шкала наблюдения: *отношение в коммуникативной сфере.*

В ней были выделены следующие компоненты поведения: стремиться к общению, в общении доброжелателен, дружелюбен, в общении груб, доминантен, в общении манерен, чувствителен, нежен.

В целом люди с умственной отсталостью любят и стремятся к общению. Особенно важным для них является отсутствие в беседе высокомерия, простота в общении, искренняя доброжелательность и отсутствие славящего заискивания. Даже когда проживающий в интернате не понимает суть и содержания разговора, следуя этим правилам можно поддерживать интерес в собеседнике с умственной отсталостью достаточно долгое время. Грубость и доминантность в межличностных коммуникациях выражается в своеобразной форме, мало зависимой от физической силы, но проявляющейся как определенный поведенческий индивидуальный паттерн. Так некоторые спортивные, внешне привлекательные, общительные молодые мужчины попадают под воздействие старшего, слабого физически, а часто соматически больного человека и становятся, в буквальном смысле, его тенью. Они прекращают все другие занятия (спорт, художественную самодеятельность, увлечения), входят в союз со своим старшим товарищем, кроме него, не имея не друзей, не интересов. На все вопросы и убеждения отмахиваются. Все делают только с разрешения своего друга. И со слов персонала такое доминантное поведение подобные лица проявляют с детства. Агрессия и драки среди исследуемых нами лиц явление редкое. Агрессия проявляется в

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

(микроэлектроника и нанотехнологии) и шестым (биотехнологии и генная инженерия) технологическими укладами, нацеленной на беспредельный экономический рост;

– широко популяризируемая экономика рационального природопользования, суть которой «уговорить» экономическую систему, чтобы она сама добровольно инвестировала природоохранную деятельность и возмещала вред окружающей природной среде;

– экологическая экономика – «зеленая» экономика, основные категории которой природный капитал, природные активы и экологические услуги, главная задача которой – восстанавливать и поддерживать зеленый покров планеты Земля;

– экономика экологически устойчивого развития, основой которой является биологическая регуляция окружающей среды, функционирование в биосферном (энергетическом) коридоре, сужение пространственного поля хозяйственной деятельности, рационализация потребления (ресурсов и продуктов) путем управления потреблением самим человеком – потребителем.

Комплекс дисциплин, непосредственно рассматривающий вопросы экологизации УМК по землеустройству, включает:

- «Основы природопользования», «Основы ландшафтоведения»;
- «Основы землеустройства», «Землеустройство», «Мониторинг земель», «Основы недропользования»;
- «Почвоведение и инженерная геология», «Безопасность жизнедеятельности»;
- «Основы градостроительства и планировка населенных мест», «Инженерное обустройство территории»;
- «Управление земельными ресурсами и иными объектами», «Кадастровая оценка недвижимости», «Управление недвижимостью».

Экологизация перечисленных дисциплин предполагает рассмотрение по каждому ключевому понятию, по каждой характеристике и параметру в соответствующих дисциплинах их экологической составляющей.

Дисциплины «Основы природопользования» и «Основы ландшафтоведения» с позиции экологии полагают использование фундаментальных понятий из дисциплин «Экология» и «Экономика», в частности, прикладных экономических вопросов, отражающих существующие вызовы (всевозможные кризисы) и риски (изменение климата). Следовательно, экологические функции ландшафта – это способность ландшафтных структур сохранять и воспроизводить специфические параметры природной среды, внутренне присущие соответствующим геосистемам. Экономические функции – комбинация экологических и антропогенных функций для удовлетворения потребностей человека.

Дисциплины «Основы землеустройства», «Землеустройство», «Основы недропользования» и «Мониторинг земель» с позиции экологии полагают использование фундаментальных понятий из дисциплин «Основы природопользования» и «Основы ландшафтоведения», а также дисциплин «Экология» и «Экономика».

«Землеустройство» является центральной дисциплиной образовательного процесса. Рассмотрим данное понятие с различных позиций.

Землеустройство – это система государственных мероприятий по отводу, размежеванию и внутрихозяйственному устройству земель...

Землеустройство – это система гос. мероприятий, направленных на регулирование земельных отношений, учет и оценку земельных ресурсов, организацию использования и охраны земель...

Землеустройство – это экологическая оптимизация пространственной структуры агроэкосистем (размещение севооборотов, посевов многолетних трав, животноводческих ферм и др.).

Таким образом, землеустройство – это не только «... установление на местности границ объектов землеустройства...», но и «... планирование и организация рационального использования земель и их охрана», и «...экологическая оптимизация пространственной структуры...».

Экологизация этой дисциплины заключается в реализации следующих положений:

- экономическая оценка земельных ресурсов, включающая как ресурсный, так и экологический потенциалы;

- определение стратегических приоритетов и индикаторов устойчивого землепользования: восстановление продуктивности сельскохозяйственных угодий, поддержание плодородия почв, совершенствование агротехнических мероприятий;

- обоснование параметров и границ «коридоров» допустимого землепользования: уровня деградации, трансформации и загрязненные почв; поддержания уровня естественных природных участков в населенных пунктах; степени изъятия природных участков для размещения объектов промышленности; соотношения коренных и производственных типов ландшафтов;

- многокритериальная (междисциплинарная) оптимизация землепользования: оценка использования сельскохозяйственных угодий, комплексная социо-эколого-экономическая оценка развития территориальных зон, комплексная оценка проектов размещения промышленных объектов, особенно объектов горнопромышленного комплекса;

- согласование интересов индивидуальных землепользователей с общественными предпочтениями, наиболее наглядно реализуемые в настоящее время при согласовании краткосрочных интересов бизнесструктур в недропользовании с долговременными предпочтениями общества.

Мониторинг земель является частью экологического мониторинга и представляет собой систему наблюдений и прогнозирования, направленных на получение достоверной информации о состоянии земель, об их количественных и качественных характеристиках, их использовании и о состоянии плодородия почв. Научно-технологические принципы мониторинга земель включают:

- фиксацию и сбор, накопление и систематизацию натуральных показателей земель в процессе их длительного хозяйственного (промышленного) использования;

- представление информации в соответствии с административно-территориальным и природно-климатическим делением фонда земель, экологическим состоянием растительности, почв, воды с учетом влияния накопленного экологического вреда, особенностями экономического развития территории и социальных потребностей.

Экологизация дисциплины «Почвоведение и инженерная геология» заключается в следующем. Авторитетный почвовед нашей страны, основатель

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

не стигматизировано и не считается чем-то позорным или отталкивающим.

Эксгибиционизм среди испытуемых, как удовлетворение сексуального влечения, явление частое и имеет свою специфику. Мишенью подобного поведения в основном являются в целом понравившиеся лица среди проживающих и женщин и мужчин. Не редки случаи попыток принуждения других проживающих к половому акту, такое поведение не является бессмысленной сексуальной агрессией, как можно было бы ожидать от людей с умственной отсталостью, а является своеобразно закономерным "правом сильного".

Следующая шкала наблюдения - оценка внешности окружающих.

По содержанию мы выделили следующие компоненты этой шкалы: оценка женской внешности как привлекательной, оценка мужской внешности как привлекательной, оценка отдельных полонеспецифических элементов внешности как привлекательных, невосприимчивость к внешности других людей.

К внешности наблюдаемый нами контингент чувствителен и для большинства внешность молодых людей является привлекательной. Молодые женщины, из числа персонала, у части наблюдаемых вызывают интерес, но другая часть наблюдаемых относится к молодым женщинам с подчеркнутым безразличием, идентифицируя их по выделенному ими самими качеству: «рыжая», «толстая», «тупая» и т.д. По наблюдаемым проявлениям это чем-то похоже на чувство соперничества. Молодые мужчины также воспринимаются как привлекательные. Compliment «красивый мужчина» как характеристика человека весьма распространен. Как привлекательный скорее рассматривается не полодифференцированный объект, а сам вид молодого лица, красивых волос, хорошего состояния кожи, стройной фигуры, приятный запах туалетной воды. Внешность пожилых людей воспринимается негативно как признаки уродства. Атрибуты зрелости, такие как усы или борода, седина, воспринимаются как проявление старости. Многие наблюдаемые гордятся своей инфантильной внешностью, с охотой говорят, что они еще дети.

Недостатки внешности других людей подмечаются ими очень быстро: шрамы, хромота, лишний вес, облысение, даже незначительные дефекты внешности такие как, родинка, форма носа или ушей быстро становятся предметами обсуждений или расспросов, которые подаются в достаточно злой и циничной форме. Особая значимость в характеристике человека придается запаху. Непонимания и невосприимчивость внешности встречается у лиц с более тяжелыми формами недостаточности интеллектуальной деятельности.

Следующая шкала, структурирующая наблюдение - **отношение к собственной внешности** - позволила нам оценить очередные специфические проявления: самолюбования с преобладаниями фемининных черт в собственной внешности (узкая талия, широкие бедра, длинные ноги), самолюбования с преобладанием маскулинных черт в собственной внешности (крепкие мускулы, щетина, усы или борода), безразличия к собственной внешности, самолюбование с выделением в собственной личности как маскулинных так и фемининных качеств (крепкие мускулы, плоский живот, длинные волосы).

Подчеркивание в себе именно фемининных черт, встречается практически у 70% наблюдаемых. Многие субъекты отказываются от приема пищи, мотивируя это тем, что хотят иметь узкую талию, переживают, если обнаружат

Характер интимных отношений между совместно проживающими мужчинами, не ограничен сексуальной сферой. Как уже упоминалось выше он проявляется дружкой, сопереживанием, в определенном смысле даже идентификацией с партнером, например двое мужчин носят одну и ту же одежду, они постоянно находятся вместе, говорят о друг друге как о едином целом, покупают друг другу вещи и продукты т.е. проявляют заботу, что очень похоже на картину так называемой «влюбленности» или романтической дружбы.

Один из проживающих рассказывал, что ему снится, что его друг рождает от него мальчика. Часто встречаются заявления с романтическим содержанием, например: о готовности умереть за товарища, о его беспомощности либо всемогуществе. Наблюдался случай, когда смерть одного из проживающих повлекла такие сильные переживания у его друга, что фото умершего в рамке было помещено возле кровати второго. Такие союзы подчинены иерархии, доминантный партнер чувствует себя мужчиной и к своему другу относится нежно и покровительственно, подчиненный принимает от доминирующего друга ухаживание как данность и в этих ролях партнеры чувствуют себя комфортно, союзы достаточно устойчивы и иногда продолжают годами. Разрыв в таких отношениях сопровождается сильными аффективными переживаниями.

Можно предположить, что последствием воспитания в однополых группах является то, что мужское поведение проживающим более понятно и знакомо, оно рефлексировано и рассматривается как единственно возможное. Женщины же остаются для них, непонятны и не рассматриваются как объект эротической привязанности и в том числе, сексуального влечения. Но эстетическая красота как качество женщины не отрицается. Данное явление наводит на мысль, что сексуальное влечение не всегда управляется зрительным предпочтением. Многие из проживающих жалуются на невозможность для них совершить гетеросексуальный коитус.

Предпочтение гомосексуальных отношений умственно отсталых может провоцировать тот факт, что поскольку как медицинский так и педагогический персонал детских домов и интернатов в основном женского пола, женщины воспринимаются часто враждебно со страхом, как нечто более сильное, свободное и влиятельное, а идентификация происходит с женскими моделями поведения. Это создает своеобразную амбивалентную связь фемининности проживающих и их же мизогинии (женоненавистничества).

Некоторые проживающие открыто говорят о брезгливости к женщинам, женской глупости и т.д. Отказываются от совместных с женским персоналом действий, таких например как поход в магазин или поездка на экскурсию. Мужчины - педагогические и медицинские работники воспринимаются с большим уважением и интересом, к ним относятся с доверием, «по свойски». Критика со стороны мужского персонала воспринимается менее враждебно. Мужчины называются более добрыми, отзывчивыми и умными.

Интересно, что высокая эмоциональная возбудимость, восприимчивость и ранимость умственно отсталых мужчин, а также превосходство эмоциональной сферы над когнитивной, их своеобразный артистизм и художественные способности - все эти связанные между собой и характерные для них черты описаны в литературе именно как черты присущие гомосексуалам [22, 23, 27]. Также установлено, что гомосексуальное поведение в наблюдаемой нами среде

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

и многолетний декан почвоведческого факультета в МГУ Г.А. Добровольский создал новую парадигму почвоведения в научном пространстве науки о почвах – концепцию глобальных экологических функций почв: литосферная, гидросферная, газовая, информационная, функция плодородия. Почвы играют ключевую роль в формировании и сохранении биологического разнообразия Земли. Это связано с ее средообразующей ролью. Почва – важнейший фактор формирования условий для существования разнообразия жизни. При этом сами экосистемные функции почв определяются уровнем разнообразия экосистем. Основной единицей биоразнообразия многие (почвоведческий факультет МГУ, Чернов И.Ю.) начинают считать функциональное разнообразие. В прикладном плане в почвоведении в настоящее время (Киришин В.И.), рассматривают экологические функции и социально-экономические функции. Важное положение экологизации («почвоведения») - повышение осведомленности общественности о значимости почв для продовольственной безопасности и о важнейших экологических функциях почв, экосистемных услугах. Отдельные страны (США, Китай, Германия, Франция, Канада) уже пришли к выводу, что охрана почв, борьба с эрозией и другими видами деградации может проводиться только на государственном уровне при закреплении в законодательстве юридического термина «почва». В РФ также нужен закон «Об охране почв», он уже несколько лет обсуждается в Государственной Думе.

Экологизация дисциплин «Основы градостроительства и планировка населенных мест», «Инженерное обустройство территории». Первоочередными задачами здесь следует считать эколого-экономическую оценку мероприятий по повышению качества жизни в населенных пунктах:

- за счет перевода промышленного производства за границы жилых зон и повышения эффективности использования территорий остающихся предприятий;
- за счет учета зон негативного влияния производственных предприятий и др. техногенных объектов;
- за счет увеличения зеленых участков в жилых и рекреационных зонах;
- за счет создания новых жилых массивов в пригородных зонах.

От экологического состояния зависит динамика развития экологических параметров городских территорий в зависимости от изменения функционального использования земельных участков, увеличения плотности застройки, от особенностей изменения климата. При этом следует учитывать не только положительные стороны жизни людей в городе, но и возникающие негативные явления. Территории крупных городов, где проживает более 83% населения, стали полигонами новых физических воздействий на людей: шумов, вибрации, ионизирующего излучения, информационного загрязнения. Городская окружающая среда становится мутагенной и канцерогенной. Разрушительное для общества переключение биологических целей конкурентного взаимодействия на борьбу за безграничное обладание материальными и финансовыми ресурсами в конце концов ведет к распаду генома человека.

Завершающим этапом экологизации УМК. Завершающим этапом экологизации УМК по направлению «Землеустройство и кадастры» является отражение важной роли экологического фактора в блоке дисциплин по управлению земельными ресурсами и управлению недвижимостью.

Методология управления земельными ресурсами включает:

- обосновании высшего приоритета природного фактора при решении вопросов землеустройства и кадастров;

- иерархию уровней управления землепользованием;

- формировании научно-технических принципов совершенствования землеустройства и кадастров.

Иерархия уровней управления землепользованием включает концептуальный, идеологический, политической и экономический.

Концептуальный уровень является основополагающим звеном управления земельными ресурсами поскольку задает основные целевые установки на длительный период времени. *Идеологический уровень* определяет главное направление и пути реализации концептуальных установок. *Политический уровень* полагает формирование соответствующего нормативно-правового поля. *Экономический уровень* является тем звеном, где концептуальные, идеологические и политические установки реализуются в экономической сфере.

Например, сельское хозяйство – системообразующая отрасль экономики и всего жизнеустройства практически любой страны. Имеющиеся в каждой стране земельные угодья представляют собой бесплатно данную природой огромную производительную силу. В сельском хозяйстве земля, вода, воздух и растения соединены в огромную химико-биологическую машину, которая работает на бесплатной энергии Солнца. Количество этой энергии, поглощенное культурными растениями и превращенное в пищевые продукты, намного превышает энергию добываемого углеводородного топлива. В этой связи важнейшими вопросами дисциплины «Управление земельными ресурсами и другими объектами недвижимости» в настоящее время является восстановление сельскохозяйственного производства и сельскохозяйственных угодий, обеспечения продовольственной безопасности страны. Экологизация данной дисциплины заключается в рассмотрении вопросов поднятия продуктивности почв, защиты их от деградации, недопущении агротехнологий с непроверенными экологическими и социальными последствиями.

Совершенствование управления земельными ресурсами в сфере лесных земель выражаются в следующем. За последние три года были приняты четыре федеральных закона по регулированию использования лесных земель: № 415-ФЗ от 28.12.2013 о правонарушениях, № 27 – ФЗ от 12.03. 2014 по вопросам надзора, защите и охране лесов, № 250 – ФЗ от 21.07.2014 об аренде лесных участков, № 206 – ФЗ от 29.06.2015 об лесных аукционах.

Выводы. Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Экологизация УМК по направлению «Землеустройство и кадастры» позволит готовить в ВУЗе человека-творца, разнообразные интересы и знания которого будут не только средством, а и самоцелью. Много знать и много уметь престижно, это необходимо для того, чтобы соответствовать мечте – достижению справедливого общества.

Литература:

1. Горшков В.Г. Физические и биологические основы устойчивости жизни. – М.: ВИНТИ, 1995. Т. 38. – 472 с.

2. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 416 с.

3. Добровольский Г.В. Тихий кризис планеты. – «Вестник РАН», 1997. С. 313 – 320.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

активности исследуемых имеет место гомосексуальное поведение. Этот фактор во взаимоотношениях принимает форму своеобразной культуры и является неотъемлемой составляющей гендерной идентичности данных лиц. По результатам наблюдения около 60% проживающих в интернате ведут сексуальную жизнь с партнерами своего пола. При этом, большая часть из них, исключительно гомосексуальны. В литературе [22, 23, 32] данное явление объясняется тремя причинами: как случайная инверсия т. е. недоступность партнеров противоположного пола, как сексуальная расторможенность вследствие недоразвития высших психических функций, как последствия воспитания в однополых группах (детские дома и интернаты).

Все эти причины действительно оказывают влияние на сексуальное поведение изучаемых лиц, но целесообразно более полно взглянуть на эти факторы. Практика работы в специальных заведениях показывает, что отсутствие доступа к лицам противоположного пола у людей с определившейся гетеросексуальной направленностью полового влечения само по себе не ведет к его инверсии, а скорее ведет к мастурбации. Тем более, что большинство проживающих в интернате мужчин имеют возможность свободного выхода в город, возможность контакта с проживающими на женском отделении этого же интерната, то есть они не ограничены жесткими пространственными рамками, но остаются гомосексуальны. К тому же мужчины получившие жилплощадь и проживающие в городе тоже предпочитают сожительство с лицами своего пола. Утверждать, что сексуальная расторможенность – причина гомосексуализма у данных лиц значит упрощать интерпретацию сексуального поведения.

Половое поведение проживающих индивидуально и имеет биологические, психосоциальные, поведенческие, нравственные и культурные аспекты. Среди данной категории встречаются лица и сексуально расторможенные и лица, для которых вопросы сексуального поведения табуированы, причем затронув данный вопрос в разговоре с ними вы можете смутить или обидеть собеседника. И при этом подавляющее большинство наблюдаемых имеют свой эстетический вкус в выборе партнера. Опыт раннего воспитания в данном контексте – вопрос, требующий наиболее глубокого рассмотрения.

Так Святощ А.М. [30] утверждал, что в патологической фиксации полового влечения на лицах одноименного пола может способствовать впервые в жизни вызванное лицом одноименного пола переживание оргазма, ведущая к образованию очень прочных условно-рефлекторных связей и может привести к инверсии полового влечения даже при однократном сочетании. А социализация воспитанников интернатов в подавляющем большинстве случаев проходила в однополых группах, чем возможно был и обусловлен первый гомосексуальный опыт.

В то же время такими учеными как Васильченко Г.С. [7], Dörner G. [35] LeVay S. [37] была доказана разница в строении головного мозга мужчин, женщин и “ядерных” гомосексуалов; охарактеризованы механизмы половой дифференциации мозговых систем. Были описаны появления гомосексуализма у ранее гетеросексуальных лиц при заболевании энцефалитом, а также после тяжелых травм черепа, сопровождающихся переломом основания черепа или двусторонним повреждением височной доли [30]. Все эти данные свидетельствуют о наличии уникального, в своем роде, сочетания социальных факторов и органических нарушений центральной нервной системы.

обучение в коррекционных классах.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что половая идентичность и поведение мужчин с умственной отсталостью имеет свойственное данной патологии своеобразие в виде конституциональной и поведенческой женственности с явлениями гомосексуальности.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось методом прямого наблюдения: в естественной обстановке коррекционных занятий, в периоды личного времени обследуемых, в процессе их трудовой деятельности, в процессе индивидуальных и групповых бесед, при неформальном общении и при контроле соблюдения элементов распорядка дня. Для формализации наблюдения была составлена специальная карта, в которой в виде пунктов отображались аспекты, которые, по нашему мнению, могут наиболее точно характеризовать особенности гендерного поведения мужчин с умственной отсталостью, проживающих в специфических условиях психоневрологического интерната.

Первая шкала карты наблюдения *характеризует общую сексуальную сферу жизни наблюдаемых*. В ней были выделены следующие проявления: сексуальная разборчивость, асексуальность, гомосексуальные предпочтения, гетеросексуальные предпочтения, наличие постоянного партнера в общении и сексе, эксгибиционизм, сексуальная расторможенность. Подобные феномены требуют не столько количественного, сколько качественного анализа - такой способ интерпретации подразумевает само понятие идентичности.

В отношении сексуальной разборчивости, лица с наиболее развитым для умственной отсталости интеллектом, с наиболее насыщенными эмоциональными проявлениями, сдержанны в сексуальной сфере и в поисках партнера ориентируются на личную симпатию. В разговоре охотно рассказывают о внешности желаемого объекта, его личных качествах. Если объектом описания является женщина, то речь идет о внешних качествах, стройной фигуре, красоте лица, красивой одежде. Если это объект описания мужчины, то речь ведется в основном о качествах внутренних и социальном положении: о верности в дружбе, взаимовыручке, о силе или слабости, способности или неспособности к чему-либо, например работе или самостоятельности в жизни.

Особой важностью для лиц данной категории обладает возраст, который определяется исключительно «на глаз» - по внешнему и социальным признакам - человек с усами будет назван стариком, взрослый мужчина, одетый и ведущий себя как ребенок, будет идентифицироваться как мальчик, интеллектуально сохранные лица (включая инвалидов с другой психической патологией без интеллектуальных нарушений) идентифицируются как взрослые. Умственно отсталые индивиды себя называют мальчиками или ребятами, обращением «мужик» или «мужчина» можно обидеть. Незаинтересованность в сексуальной сфере, асексуальность, присутствует в основном у лиц с тяжелыми формами интеллектуального дефекта, сопровождающимися эмоциональной тупостью. Но в целом, большинство исследуемых лиц проявляет здоровую заинтересованность в вопросах секса. При расспросах об этой стороне жизни жизни обнаруживают различные реакции в зависимости от характера - это и естественное для человека стеснение, или некоторая раскованность.

Как было зарегистрировано в ходе наблюдения и бесед, в сексуальной

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

4. Лосев К.С. Мифы и заблуждения в экологии. 2-е издание, дополненное. – М.: Научный мир, 2011. – 224 с.

Педагогика

УДК: 376.4

кандидат педагогических наук, доцент Кондратьева Светлана Юрьевна

Российский государственный педагогический

университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ К ДИСКАЛЬКУЛИИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОЗНАНИЯ МАТЕМАТИКИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье дается определение таким понятиям как «формирование культуры познания математики», «дискалькулия». Высказано предположение, что несформированность культуры познания математики в дошкольном возрасте может отразиться на дальнейшем школьном обучении, являясь фактором школьной неуспеваемости, проявляющимся как предрасположенность к дискалькулии. На основе анализа литературы установлена зависимость между уровнем сформированности речевых и неречевых психических функций, лежащих в основе формирования математических представлений, их проявлений и факторами риска предрасположенности к тому или иному виду дискалькулии.

Ключевые слова: культура познания, дискалькулия, профилактика дискалькулии, коррекция дискалькулии, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article defines concepts such as "knowledge culture of mathematics", "dyscalculia". It is suggested that the poor culture of knowledge of mathematics in the preschool age can affect later schooling, as a factor in school failure, manifested as a predisposition for dyscalculia. On the basis of the literature analysis it was found an association between the level of development of speech and non-speech mental functions that underlie the formation of mathematical concepts, and risk factors for predisposition to a particular type of dyscalculia.

Keywords: knowledge culture, dyscalculia, prevention of dyscalculia, correction of dyscalculia, limited possibilities of health.

Введение. Новая парадигма образования в РФ, представленная в ФГОС ДО и НОО, характеризуется личностно-ориентированным подходом, идеей развивающего обучения, созданием условий для самоорганизации и саморазвития личности, направленностью на конструирование содержания, форм и методов воспитания и обучения, обеспечивающих развитие каждого обучающегося, его познавательных способностей и личностных качеств.

Исходя из этого, особая роль в образовании отводится математике. Приоритетность математического образования отмечена в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 года №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в соответствии с которым в настоящее время разработан проект Концепции развития математического образования в РФ.

В контексте образования с помощью математики образовательная область

«Математика» выступает как предмет общего образования, ведущей целью которого является интеллектуальное воспитание, развитие мышления подрастающего человека, необходимое для свободной и безболезненной адаптации его к условиям жизни в современном обществе. Математика как учебный предмет является фундаментом современного образования, т.к. вносит вклад в формирование общей культуры и является основой для усвоения других школьных дисциплин.

Рассматривая в рамках исследовательской работы понятие «культура познания математики», необходимо обратить внимание на понимании основополагающего термина «культура» (от лат. cultura – возделывание, земледелие, воспитание, почитание), который широко используется в гуманитарных науках. В соответствии с наиболее общим определением, «культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества». Аналитический обзор литературы свидетельствует о том, что культура существует в двух основных формах: объективной и субъективной. Человек является объектом и субъектом культуры; личность каждого человека – это феномен культуры, так как формируется при воздействии разнообразных культурных явлений: традиций, форм общественного сознания, образа жизни, содержания деятельности, воспитания, образования. По своему содержанию культура человека многогранна, она отражает все его связи с миром, обществом, все отношения, в которые он вступает. Установлено, что творческая личность формируется тогда, когда человек пытается повторить чей-то опыт, почувствовать себя автором великих открытий, что невозможно сделать без необходимого багажа опорных знаний [1, 5, 7 и др.].

Проводя анализ понятия «культура познания», обратим внимание на то, что он стал использоваться в философии, педагогике и психологии сравнительно недавно. В науке используют сходные понятия, такие как «культура мышления», «культура учебно-познавательной деятельности». Учебно-познавательная деятельность – это специально организуемое извне или самим субъектом познание с целью овладения богатствами культуры, накопленными человечеством. Предметным результатом учебно-познавательной деятельности являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает ребенок [4, 8 и др.].

В проводимом исследовании опора делается на предположение о том, что культура познания наиболее интенсивно развивается у ребенка в школьные годы в процессе специально организованной учебно-познавательной деятельности. Однако состояние физического, психического и социального развития ребенка показывает, что уже к концу дошкольного возраста подготовлена основа для развития культуры познания. Наряду с этим сделано предположение, что на формирование культуры познания математики, как культуры индивида, оказывают влияние:

- основополагающая (общая) культура формирования «картины мира» - как внешняя культура;
- когнитивные и речевые предпосылки овладения математическими представлениями;
- генетически обусловленные способности к математике;
- содержание и методы обучения математике;

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Василенко Л.М. [6], Матевосян С.Н., Введенский Г.Е. [26] в значительной части случаев у лиц с транссексуализмом выявили признаки некоторых форм психического дизонтогенеза, соответствующих классификации, предложенной В.В. Лебединским [24]. Наиболее часто упоминалось задержанное психическое развитие (ЗПР), проявляющееся незрелостью эмоциональной сферы, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладанием игровых интересов, замедлением развития интеллектуальной сферы. Отмечались случаи ЗПР конституционального генеза: психофизический инфантилизм, причем инфантильность психики часто соответствовала инфантильному типу телосложения с присущей ему детской пластичностью мимики и моторики. Встречалась и ЗПР, связанная с неблагоприятными условиями воспитания. Авторы [26] утверждают, что помимо прочего, нарушения половой дифференцировки, могут быть обусловлены и экзогенными воздействиями в пренатальном периоде, в том числе, применением некоторых фармакологических средств.

Известная роль в обусловливании полового поведения принадлежит и такой форме дизонтогенеза как умственная отсталость (УО). В МКБ – 10 [29] дается следующее определение данной патологии: Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

Таковыми отечественными авторами как Певзнер М.С. [28], Сухарева Г.Е. [31], Исаев Д.Н. [16] и др., изучавших проблему УО, отмечается, что у значительной части больных их психическое состояние связано с теми или иными структурными изменениями ЦНС. В частности имеются доказательства в пользу поражения глубинных образований мозга [16, 20, 27]. Также, как и LeVay S. [37], Исаев Д.Н. [16] указывает на недоразвитие у лиц с умственной отсталостью структур ответственных за половое поведение, прежде всего, миндалевидного тела и гипоталамуса, а их неполноценность расценивается в качестве одной из основных причин транссексуализма и гомосексуализма [4, 7 и др.]. В литературе имеются и данные [1, 10, 12, 21] о феминности детей с умственной отсталостью, их ранимости и сензитивности, преобладании эмоциональной сферы над когнитивной. У подростков с легкой степенью УО стойкие гомосексуальные склонности обнаруживаются не менее чем в 20% случаев [25].

Во всех приведенных случаях в качестве материала исследования рассматривалась психика умственно отсталых детей и подростков преимущественно до формирования зрелого полового самосознания. Вместе с тем Unzner L. [41]; Klauf T. [36] указывают на явление гомосексуализма у умственно отсталых взрослых мужчин и на их тенденцию в половой самоидентификации по феминному типу. Однако этот возрастной слой лиц с данной формой дизонтогенеза в научной литературе практически не представлен.

В нашем исследовании приняли участие 80 мужчин трудоспособного возраста от 21 до 37 лет с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, проживающие более трех лет на территории одного из психоневрологических интернатов Санкт-Петербурга. 36 человек трудятся в городских учреждениях, 30 работают на территории интерната, 14 проходят

половой диморфизм с позиции онтогенеза и дизонтогенеза [7, 17, 26, 38].

Изучение редких генетических синдромов (андреногенитальный синдром, синдром Клайнфельтера, дефицит 5-альфа-редуктазы), детей, подвергавшихся воздействию ненормального уровня гормонов в зародышевый период и лиц с транссексуализмом, позволило таким ученым как Бухановскому А.О. [4], Money J., Erhardt A. [38], LeVay S. [37], и др. определить уникальную роль воздействия андрогенов на плод и раннее формирование церебральных структур, а в дальнейшем – на формирование гендерной идентичности и сексуальной ориентации человека.

По мнению Васильченко Г.С. [7], становление половой идентификации происходит в первые 3 года жизни ребенка. Основываясь на принципах сформулированных J. Money, A. Erhardt [38] и эволюционной теории, он предложил свою концепцию детерминации пола, представив ее как сложный, динамический, взаимообусловленный процесс, состоящий прежде всего из физикальных (биологических) детерминант. Физикальные детерминанты, в свою очередь, определяют социально-психологические детерминанты, такие как пол воспитания и половое самосознание. Васильченко отмечал, что связь не носит характер жесткой функциональной зависимости, а в сензитивные периоды (в первые, три года жизни ребенка) является настолько рыхлой, что порождает диссоциации между соматическими и психосоциальными детерминантами половой принадлежности, на почве которых формируются некоторые нарушения. Также он утверждал, что причиной возникновения искажения половой идентичности являются грубые нарушения дифференцировки структур мозга, ответственных за половое поведение, прежде всего, миндалевидного тела и гипоталамуса, несмотря на правильный пол воспитания. Клинические наблюдения за гомосексуалистами и лицами с половой дисфорией подтверждают такую точку зрения [18, 26, 37, 38].

Бухановский А.О. [4] методом исследования функциональной асимметрии мозга выявил при мужском транссексуализме большое сходство параметров с результатами, полученными у здоровых женщин. Латерализация церебральных функций при женском транссексуализме фактически не отличается от данных, полученных в группе здоровых мужчин. Это дает основание полагать, что один из морфофункциональных компонентов расстройств гендерной идентичности определенным образом связан с нарушением (инверсией) полового диморфизма в латерализации мозговых функций.

Исаев Д.Н., Каган В.Е. [17] предложили развернутую и системную модель половой дифференциации, построенную на принципе объемного усложнения в онтогенезе, с последующим образованием функциональных связей. Она подразделяется на антенатальную дифференциацию (этапы генетического и хромосомного пола, гонадного пола, гормонального пола, генитальной дифференцировки и церебрального пола) и постнатальную (включающую гормональную, нейрофизиологическую, морфологическую дифференциацию, формирования образа тела и половую социализацию), что, в свою очередь, определяет качественное разнообразие идентичности слагающееся в том числе из морфологического пола и образа тела, половой роли, сексуальной роли, эротической и сексуальной ориентаций.

Роль уровня половых гормонов и нейротрансмиттеров во время критических периодов развития ребенка, определяющих половую идентификацию и психосексуальную ориентацию, была показана и G. Dornet [35].

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

- «обучаемость», как выражение уровня развития индивидуально-психологических особенностей детей;

- эффективность адаптации ребенка на разных ступенях его развития.

Изложение основного материала статьи. Математика как учебный предмет является фундаментом современного образования, т.к. вносит вклад в формирование общей культуры и является основой для усвоения других школьных дисциплин. В связи с этим было сделано предположение, что несформированность культуры познания математики в дошкольном возрасте может отразиться на дальнейшем школьном обучении, являясь фактором школьной неуспеваемости, проявляющемся как предрасположенность к дискалькулии.

Выделено базовое определение дискалькулии. Под ним понимается частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны – процессов приема и переработки сенсомоторной информации и, с другой – «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики. [2].

Проблема профилактики и коррекции дискалькулии у детей имеет большое теоретическое и практическое значение, т.к. успешное овладение математическими представлениями является одним из условий школьной успеваемости. Известно, что усвоение системы математических представлений оказывает качественное влияние на весь ход психического развития детей.

В результате анализа литературы установлено, что затруднения в овладении математикой на начальном уровне обучения в школе наблюдаются как у детей с сохранным психическим развитием, так и у детей с ОВЗ. Специфические особенности сенсомоторного, речевого и интеллектуального развития данной категории детей обуславливают специфику формирования математических представлений. Предупреждение и преодоление неуспеваемости детей в овладении основными математическими знаниями, умениями и навыками требует изучения того, в чем заключаются трудности, выявления механизмов и причин этих затруднений. [2, 6 и др.].

На основе анализа психологической структуры элементарных математических понятий и действий можно выделить те когнитивные и речевые предпосылки, которые обуславливают овладение/не овладение счетными операциями. Чем более точными и дифференцированными являются представления детей о временных, пространственных и количественных отношениях реальных предметов, тем легче у них будет осуществляться переход от представлений к математическим понятиям. Анализ психологической, нейропсихологической литературы и теоретический анализ исследований показал, что овладение даже элементарными счетными операциями возможно лишь при условии достаточно высокого уровня сформированности психических функций. Это в свою очередь позволило установить зависимость между уровнем сформированности речевых и неречевых психических функций, лежащих в основе формирования математических представлений, их проявлений и факторами риска предрасположенности к тому или иному виду дискалькулии по классификации L. Kosč:

И концепция: в качестве механизмов дискалькулии выделяются гностико-практические нарушения (нарушения пальцевого гнозиса и праксиса,

несформированность схемы тела).

Проявления: несформированность умения ориентироваться в схеме своего тела, в схеме тела человека, сидящего напротив; нарушения в выполнении пальцевых проб; ошибки в использовании карандаша (графические работы), неумение регулировать силу нажима. Это является факторами риска графической и практогностической дискалькулии.

II психологическая концепция дискалькулии.

Проявления несформированности/нарушений высших психических функций:

- Особенности эмоционально-волевой сферы: психическая истощаемость, низкая работоспособность, утомляемость, расторможенность и др.; в условиях оценочной ситуации часто возникает тревожность; наблюдаются невротические проявления – капризность, колебание настроения, впечатлительность. Это является факторами риска предрасположенности ко всем видам дискалькулии;

- Недостаточность сенсорного опыта: затрудняет углубление и расширение знаний о величинах, зависимостях, математических операциях; осложняет переход к умственной форме выполнения действий. Переработка сенсорной информации протекает замедленно, с меньшей скоростью в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Это является факторами риска предрасположенности к вербальной, дислексической, операциональной дискалькулии;

- Недостаточность развития мнестической деятельности (зрительной и слухоречевой памяти): несовершенство языковых и речевых возможностей; трудности в запоминании и удержании необходимой инструкции; сложности в вербальной организации практического задания. Снижение продуктивности произвольной памяти, неумение применять рациональные способы запоминания. Это является факторами риска предрасположенности ко всем видам дискалькулии;

- Нарушения пространственных функций: трудности в анализе сложных чисел, построенных на основе десятичной системы; в усвоении таблицы сложения и вычитания. Неточное представление о графической структуре цифр; невозможность конвертировать вербально представленную цифру или математический знак в их графические символы; зеркальное написание цифр, трудности при копировании написанного числа. Трудности ориентировки на плоскости листа; в составлении целого из частей, сложности в конструктивной деятельности; в составлении графических схем, таблиц и т.п. Это является факторами риска предрасположенности к графической и дислексической дискалькулии. Трудности в определении места числа в ряду натуральных чисел; в осуществлении вектора направления счетных операций; в сравнении чисел; в процессе измерительной деятельности. Это является факторами риска предрасположенности к практогностической дискалькулии. Сложности в понимании и употреблении предлогов; ошибки при пользовании предложными конструкциями (опускание, замена предлогов) - является факторами риска предрасположенности к вербальной и дислексической дискалькулии;

- Нарушение основных мыслительных операций: несостоятельность в проведении анализа, синтеза, классификации, обобщения, умозаключения - является факторами риска предрасположенности ко всем видам дискалькулии. Неумение организовать умственную деятельность, отсутствие навыков

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Как показывает практика работы с лицами, имеющими легкую и умеренную степень умственной отсталости, действительно, имеются все основания утверждать связь нарушений в сфере половой дифференцированности с особенностями подобной формы дизонтогенеза.

Формулировка цели статьи: изучить специфику проявления гендерного и полового поведения мужчин с умственной отсталостью в условиях психоневрологического интерната.

Изложение основного материала статьи. Понятие гендер в 1963 г. было использовано американским психоаналитиком Stoller R. [40] в контексте определения половой идентичности у транссексуалов. Stoller R. выступал за необходимость различения биологического и культурального подхода к анализу пола. Сейчас понятие гендер захватывает все более уверенные позиции и уже даже вопросы расстройств половой идентичности рассматриваются во многом в рамках социальной психологии, а не психопатологии. С. Бем [2] подвергла критике саму идею приписывать человеческим качествам и поведению маркеры мужского и женского введя понятие «психологическая андрогиния». Концепцию андрогинии можно рассматривать как переходный этап от естественнонаучной концепции с ее моделью к современному гендерному подходу. Некоторые современные философские направления [11, 34, 40] вообще отвергают бинарные оппозиции мужского и женского, считая их социально обусловленными стереотипами. Концепция андрогинии, предлагаемая С. Бем, рассматривается рядом авторов [3, 7, 19], как своеобразный прорыв в вопросе полового диморфизма, хотя фактически она не имеет никакого отношения к науке, тенденциозно отражает реальную действительность и возникнув на волне определенной моды, порой противоречит здравому смыслу.

Концепцию андрогинии правильнее было бы квалифицировать как социально-идеологическое движение, чем как научную позицию. Тем более, что подобные мысли, менее радикально и в более узком контексте, звучали у таких значительных авторов, как О. Вайнингер [5], З. Фрейд [33], J. Money [38] и др. Андрогинной концепции социального конструктивизма, противоположна биологическая теория, имеющая серьезные научные аргументы в области нейрофизиологии и экспериментальной психологии. Подтверждением ее обоснованности являются: различные темпы созревания полушарий в онтогенезе у особой мужского и женского пола, более выраженная асинхрония полушарий у мужчин, некоторые различия в представительстве функций в правом и левом полушарии у мужчин и женщин, различное расположение центров мужского и женского полового поведения в гипоталамусе [13, 14, 17, 37 и др.].

О правомерности естественнонаучного подхода свидетельствуют и психологические особенности: мужчины лучше ориентируются в лабиринтах, лучше читают географические карты, лучше определяют направления лево-право. Мужчины превосходят женщин в математике, лучше играют в шахматы. У женщин более развита чувственность, способность в идентификации сходных предметов, некоторые речевые способности. Также у женщин более представлено конформное мышление. Мало женщин юмористов, изобретателей, художников. Убеждает и медицинская статистика: такие болезни как шизофрения, рак или СПИД чаще встречаются у мужчин [32]. Маловероятно, что причиной подобных объективных различий послужило воздействие социальных стигм. Для понимания вопроса важен взгляд на

Режим доступа: <http://inet-migration.ru/migrants-russia/>

8. Независимый информационно-аналитический журнал №3 2015 г.»
Миграция XXI век.

Психология

УДК 159.973

аспирант Авилов Александр Юрьевич

Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург);

доцент, кандидат психологических наук Бизюк Александр Павлович

Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

ГЕНДЕРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МУЖЧИН С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

Аннотация. В данной статье на основе изученной литературы и методом прямого наблюдения показаны особенности взаимодействия социальных и биологических (дизонтогенетических) факторов в становлении гендерной идентичности у взрослых умственно отсталых лиц. Выявлено своеобразие гендерного поведения мужчин с умственной отсталостью в виде конституциональной и поведенческой женственности с явлениями гомосексуализма. Материалы данной статьи позволяют глубже понять механизмы формирования личности человека с умственной отсталостью и расширяют представления о формировании гендерной идентичности в целом.

Ключевые слова: умственная отсталость, поведение, гендер, гомосексуальность.

Annotation. This article is based on the study of literature and by direct observation shows the features of the interaction of social and biological (dizontogeneticheskie) factors in the development of gender identity in the adult mentally retarded. This article shall examine the peculiarity of gender behavior of men with mental retardation as a constitutional and behavioral femininity with the phenomena of homosexuality. The material in this article makes it possible to better understand the mechanisms of the formation of the human person with mental retardation and to extend the idea of the formation of gender identity as a whole.

Keywords: mental retardation, behavior, gender, homosexuality.

Введение. На современном этапе изучения вопросов полового диморфизма эпистемологический дискурс от констатации строго детерминированных биологических различий между мужчинами и женщинами, где доминировал естественнонаучный подход [7, 9, 42 и др.] утверждающий, что маскулинность и фемининность являются объективной данностью, проявления которой регулируются культурой, перешел в основном в русло философии, социальной психологии, эстетики и социального конструктивизма [2, 3, 34, 39], выразившись и укрепившись в понятии гендер. Исаев Д.Д. [15] определяет это понятие как систему межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представления о мужском и женском как о базовых категориях социального порядка.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

самоконтроля. Это является факторами риска предрасположенности к операциональной дискалькулии;

- Нарушение зрительно-пространственного восприятия: затруднения в восприятии целостного образа предмета или объекта; в восприятии образа чисел, математических знаков и символов, их оценка, вычленение их существенных признаков; замедленность процесса переработки информации; трудности в формировании понятий. Это является факторами риска предрасположенности к графической и дислексической дискалькулии. Недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире (недостаточность информации) - факторы риска предрасположенности к вербальной дискалькулии. Повышенная отвлекаемость, недостатки в переключении и распределении внимания – предрасположенность к дислексической и графической дискалькулии;

- Нарушение временных представлений: трудности в понимании последовательности событий, причинно-следственных связей, последовательности счета предметов, последовательности дней недели, времен года и т.д. Это является факторами риска предрасположенности к практогностической, операциональной дискалькулии. Пропуски главных событий при пересказе или рассказе, «застревание» на второстепенных деталях, повтор отдельных эпизодов - факторы риска предрасположенности к вербальной и дислексической дискалькулии.

III *Нейропсихологические концепции (связь дискалькулии с несформированностью целого ряда речевых и неречевых функций)*

Проявления несформированности/нарушений высших психических функций:

*несформированность лексики:

- Нарушения речевой регуляции деятельности: снижение процесса самоконтроля, процесса самостоятельного исправления ошибок; проявления неорганизованности, отсутствия целенаправленности; трудности в планировании своей деятельности; неподчинение требованиям словесной инструкции; неточные, фрагментарные вербальные отчеты о своей деятельности - факторы риска предрасположенности ко всем видам дискалькулии;

- Ограничение словарного запаса: трудности в понимании элементарной математической терминологии; в восприятии содержания определения; в формировании понятийного компонента значения таких слов, как форма, плоскость, размер и др.; затруднения в правильном использовании речи при описании действий, осуществляемых в процессе математической деятельности. Это является факторами риска предрасположенности к вербальной, дислексической дискалькулии;

- Несформированность антонимического словаря: трудность понимания содержания задачи; сложности в оречевлении ответа задачи, в дифференциации качественных прилагательных по противопоставлениям. Это является факторами риска предрасположенности к дислексической и вербальной дискалькулии;

- Нарушения в развитии связной речи: не формируется внутреннее речевое оформление; нет понимания содержания речевого высказывания; не возможность создать грамматически верное высказывание; отмечается элементарность и шаблонность синтаксических структур; не формируется

умение рассуждать, обосновывать полученное решение - это факторы риска предрасположенности к вербальной дискалькулии;

- Особенности деятельности произвольного внимания и свойства речевого реагирования: неорганизованность речевого поведения, несдержанность речевых реакций; стремление спешно ответить без подготовки; бесконтрольная передача еще неосознанного сообщения. Это является факторами риска предрасположенности к вербальной дискалькулии;

- Низкие речевые возможности и бедный жизненный опыт: недостаточно дифференцированные представления об окружающей действительности. Это является фактором риска всех видов дискалькулии;

* несформированность фонетики

- Нарушение акустического восприятия речи: нарушение устной формы счета и счета на слух. Это является факторами риска предрасположенности к вербальной дискалькулии;

- Нарушение просодических компонентов речи, которое проявляется в недостаточной вынятности, выразительности речи, вялой артикуляции, нечеткой дикции: нарушается понимание прочитанного текста; текста-выступления одноклассника (ответ на вопрос, пересказ текста, повторение правила и т.д.). Это является факторами риска предрасположенности к вербальной и дислексической дискалькулии;

- Нарушения в развитии фонематического слуха. Это является факторами риска предрасположенности к вербальной и дислексической дискалькулии;

* нарушение грамматики

- Нарушения в развитии лексико-грамматического строя речи: не возможность создать грамматически верное высказывание; ошибки в построении развернутых предложений; затруднения в выборе нужных лексем; нарушения в образовании слов с помощью приставок и суффиксов; затруднен процесс развития связной речи, переход от диалогической к контекстной форме речи; сложности в восприятии и создании условия арифметической задачи, пересказа правила и т.д. Это является факторами риска предрасположенности к вербальной дискалькулии;

* нарушение техники чтения

- Трудности технической стороны чтения: сниженный темп и качество чтения мешает пониманию содержания текста, условия задачи, определения термина и т.д. Это является факторами риска предрасположенности к дислексической дискалькулии.

Анализ исследований дает основание считать, что нейропсихологическая концепция механизма дискалькулии, выделяет связь дискалькулий с несформированностью целого ряда речевых и неречевых психических функций. Системные нарушения речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, расстройства чтения и письма оказывают существенное отрицательное влияние на процесс овладения счетными операциями. Это приводит к трудностям овладения математическими понятиями, математическим словарем, терминологией, нарушениям в восприятии текста задачи, к неправильной записи примеров и задач и др.

Выводы. Проведенный анализ литературы по рассматриваемому вопросу позволил сделать предположение о том, что недоразвитие когнитивных и речевых предпосылок, лежащих в основе формирования культуры познания

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Из-за влияния как внешних, так и внутренних факторов (таких как падение цен на нефть, международные экономические санкции и рост геополитической напряженности, решения Центрального банка России относительно понижения ставки рефинансирования к концу 2014 и началу 2015 годов резко снизился курс российского рубля, что негативно сказывается на российской экономике и положении трудовых мигрантов.

Все это не могло не сказаться на численности прибывших в республику трудовых мигрантов, по данным Башкортостанстата, если в 2014 прибыло в республику 14452 человек, то в 2015г. их число составило 12285 человек, то есть уменьшилось на 2167 человек. Объясняется это тем, что, во-первых, ослабление курса ведет к инфляции, отсюда и подорожание продуктов питания и товаров, падение реальной заработной платы и доходов, что ведет к падению уровня жизни мигрантов. Несмотря на то, что безработица в стране находится на достаточно низком уровне, нестабильная экономическая ситуация все же способствует ослаблению деловой активности, что также отрицательно влияет на трудоустройство мигрантов.

Во-вторых, мигранты в таком положении меньше смогут отправлять денежные переводы к себе на родину. Таким образом, последствия экономического кризиса затрагивают не только самих мигрантов, проживающих на территории России, но и благополучия их семей.

В-третьих, ежемесячные расходы по оплате патентов, тоже являются затратами для мигрантов.

Выводы. Сегодня на пути становления инновационной экономики стоит вопрос не только об обеспечении темпов заданного роста экономики трудовыми ресурсами, но в большей степени о восполнении нехватки квалифицированных кадров. Миграционная политика длительное время не предусматривала в должной мере качественную дифференциацию миграционных потоков, оценивая и ограничиваясь только количественными параметрами иностранной рабочей силы. Данная недоработка государственной политики должна быть решена с помощью комплексного анализа миграционных процессов и выделения в приоритеты не количественную, а качественную сторону миграционных потоков во взаимосвязи с социально-экономическими потребностями экономики и заданного пути стратегического развития страны и регионов.

Литература:

1. Esping-Andersson Gosta. Three worlds of welfare capitalism. Princeton University Press, Princeton, New Jersey. 1999.
2. Всеобщая декларация прав человека, 1948 г.
3. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: Стат.сб. / Росстат. - М., 2012. - 999 с.
4. По данным Управления миграционной службы по РБ. 2014 г.
5. Демография // Федеральная служба государственной статистики – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/
6. Общие итоги миграции населения // Федеральная служба государственной статистики – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/migro.htm
7. Мигранты России // Миграция населения – [Электронный ресурс]. –

Необходимо проводить оценку эффективности использования рабочей силы по следующим направлениям:

- оценка влияния трудовых мигрантов на экономическое развитие региона;
- оценка расходов бюджета, связанные с привлечением и использованием рабочей силы;
- оценка влияние рабочей силы на рынок труда региона;
- оценка денежных переводов мигрантов;
- оценка прочих показателей, связанных с пребыванием иностранных работников на территории субъекта РФ.

Начало 2015 года ознаменовалось двумя крупными законодательными изменениями для трудовых мигрантов, приезжающих в Россию из стран Центральной Азии и других государств постсоветского пространства: принятием новых законодательных норм, касающихся оформления разрешения на работу, и значительным ослаблением курса российского рубля.

Таблица 4

Миграция населения по потокам в Республике Башкортостан (чел.)⁹

Вид миграции	Число прибывших					Число выехавших					Миграционный прирост, убыль				
	2010	2011	2012	2013	2014	2010	2011	2012	2013	2014	2010	2011	2012	2013	2014
Всего по республике	75557	107232	132738	151321	153173	74996	116618	141582	148494	157614	561	-9386	-8844	2827	4441
в том числе:															
Внутрирегион.	52988	78087	94594	100362	99432	52988	78087	94594	100362	99432	-	-	-	-	-
Межрегиональн.	18468	25434	34637	37533	39289	21551	38154	46399	47623	3083	-	12720	11762	-9743	-
Международн.	4101	3711	3507	13426	14452	457	377	589	47276	10559	3644	3334	2918	12570	8334
со странами СНГ	3911	3334	3256	12266	12251	290	217	444	617	3621	3117	2812	11637	3893	
с др.зарубеж. странами	190	377	251	1160	1135	167	160	145	227	231	23	217	106	933	

Поправки к миграционному законодательству России, вступившие в силу с 1 января 2015 года, были приняты в целях отмены системы квотирования. Однако вместе с отменой квот реформа предусматривала несколько дополнительных расходов для мигрантов, связанных с получением нового разрешения на работу, которое по новой системе называется патентом, который устанавливается по усмотрению местных органов власти и предположительно должен использоваться в качестве одного из механизмов регулирования численности трудовых мигрантов.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

математики, в дошкольном возрасте является прогнозирующим фактором возникновения предрасположенности к дискалькулии. Нарушения счетных навыков, неумение ориентироваться в пространстве, нарушения понимания математических терминов, правил, текстов задач и др. может являться причиной неуспеваемости младших школьников с ОВЗ.

В процессе теоретического анализа установлено, что одной из прогрессивных, но недостаточно разработанных в педагогике проблем является создание методики профилактики и коррекции дискалькулии в системе формирования культуры познания математики, а именно понимание того, что:

- дискалькулия - это специфическое, сложное и стойкое нарушение в овладении счетными операциями, которое отрицательно влияет на подготовку к обучению в школе и в дальнейшем на школьную адаптацию, формирование личности ребенка в целом;
- в теории и практике дефектологии не разработаны принципы, направления, методы и содержание профилактики и коррекции дискалькулии;
- профилактика и коррекция дискалькулии у детей с ОВЗ должна быть направлена на формирование речевых и неречевых функций, обуславливающих процесс усвоения счетных операций и их обозначений как в устной, так и в письменной речи.

Литература:

1. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М.: Пед. Общ.-во России. 2000. С. 67-68.
2. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 121 с.
3. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина, О. В. Еремкина; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань, 2009. — 156 с.
4. Доронова Т.Н. Из детства в отрочество. Программа для родителей и педагогов М.: Просвещение, 2004 г., 143 с.
5. Косолапова Л.А., Корчагина Г.В., Сформированность культуры педагогического мышления как проявление компетентности педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.
6. Лалаева Р.И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. - СПб.: СОЮЗ, 2005. – 175 с.
7. Сапогова Е.Е. Творческое моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников//Вопросы психологии. – 1992. – № 5-6. – С. 26-30
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Издательство «Школа-Пресс», 1997.

⁹ По данным Башкортостанстата Республики Башкортостан.2014 г.

УДК 37.012.3

доктор филологических наук, доцент Курьянович Анна Владимировна
Томский государственный педагогический университет (г. Томск)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ, НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ: ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Речь идет о современных педагогических технологиях, применяемых в обучении русскому языку с целью повышения эффективности формирования и совершенствования языковой компетенции как русскоговорящих, так и носителей-инофонов. Статья представляет обобщение опыта профессиональной деятельности специалистов – учителей-методистов и педагогов высшей школы, осуществляющих преподавание русского языка как родного, неродного и иностранного в образовательных учреждениях г. Томска. Материалом для анализа преимущественно послужили статьи указанного круга лиц, опубликованные в региональных научных журналах в 2009-2016 годах.

Ключевые слова: технологизация обучения, технология, педагогическая технология, технологический аспект методики обучения, русский язык как родной, неродной и иностранный.

Annotation. It is a modern pedagogical technologies used in teaching the Russian language in order to increase the efficiency of formation and improvement of linguistic competence as the Russian-speaking, and media-inofonov. The paper is a generalization of the experience of the professional activity of experts - teachers, trainers and teachers of high school, carrying the teaching of the Russian language as a native, non-native and foreign educational institutions in Tomsk. Material for analysis mainly served article specified number of persons, published in regional journals in 2009-2016.

Keywords: technologization training, technology, educational technology, the technological aspect of the methods of teaching the Russian language as a native, non-native and foreign.

Введение. В российской системе образования сегодня происходят существенные стратегические изменения, позволяющие охарактеризовать современное положение дел как ситуацию «тотальной инноватизации» (Г.Н. Прохментова). В частности, речь идет о многообразии педагогических подходов и технологий, вырабатываемых с целью повышения эффективности и качества деятельности образовательных учреждений разных уровней и типов.

Актуальными для современной российской системы образования можно считать **компетентностный** (А.В. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Ю.Г. Татур и др.), **личностноориентированный** (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.) и **коммуникативный** (Л.Л. Балакина, А.П. Валицкая, В.И. Кабрин, М.П. Карпенко, М.Н. Кузьмин, Ф.Т. Михайлов, Р.М. Нугаев, Г.И. Петрова, Г.Л. Тульчинский, В.А. Тюпа, Ю.В. Шатин и др.) подходы. В их основе лежит осознание ограниченности образовательного потенциала репродуктивных форм обучения и необходимости внедрения иных видов работы, «ориентированных на

Выгоды и издержки трудовой миграции

Страна	Положительные последствия	Отрицательные последствия
Страна-донор (страна эмиграции)	- сокращение напряженности на местном рынке труда; - снижение уровня безработицы (и/или рост зарплат); -ослабление бюджетной нагрузки за счет пособий по безработице и других бюджетных расходов (образование, здравоохранение); -рост доходов населения за счет трансфертов мигрантов; -рост спроса на внутреннем рынке товаров и услуг за счет трансфертов; -возможность возвращения квалифицированных работников, получивших опыт и образование за границей («бесплатно»); -сокращения уровня бедности	-«утечка умов», отток наиболее квалифицированных кадров, а, следовательно - технологическое отставание; -возможный рост инфляции в случае значительного веса внешних трансфертов
Страна-реципиент (страна иммиграции)	-рост трудовых ресурсов в экономике, рост объемов производства, совокупных доходов и совокупного спроса; -ликвидация структурных диспропорций на рынке труда; -смягчение проблемы «старения нации»; -повышение конкурентоспособности продукции за счет более низкой цены труда; -замедление инфляции за счет более высокой склонности к сбережениям у иностранных работников; -экономия на обучении (в случае привлечения квалифицированных работников)	-увеличение бюджетной нагрузки (особенно в случае постоянной миграции и миграции семей); -рост социальной напряженности, межнациональных конфликтов; -нелегальная иммиграция и связанные с ней последствия (в том числе криминальные)

другие регионы страны мигрантов старше 14 лет около 64% имели уровень образования - среднее профессиональное и выше. За 2005-2013гг. миграционная убыль специалистов с высшим образованием составила - 4127 человек, со средним профессиональным - 2769 человек. Значительную часть этой убыли составляют молодые мигранты в возрасте 20-29 лет.

Около половины трудовых мигрантов въехавших в республику (48,3%) имеют среднее полное (общее) образование, каждый пятый – среднее специальное (20,5%), несколько меньше (15,8%) – начальное, неполное среднее образование. Лица с высшим образованием составили лишь 0,4%, с незаконченным высшим – 10,8%. Это означает, что к нам поступают неквалифицированные работники, которые задействованы в основном в тяжелом, физическом труде с низкой заработной платой.

Размер заработной платы у более половины иностранных граждан (55,2%) колеблется от 5 до 15 тыс. руб. в месяц. Более высокий размер оплаты представлен незначительно: 15-25 тыс. руб. – у 7,9% работников; выше 25 тыс. руб. – 5,5%. О том, что получают маленькую зарплату (до 5 тыс.) отметили 3,9% работников. Если взять три сферы экономики, в которых больше всего трудятся мигрантов, то наименее оплачиваемой сферой занятости мигрантов является сельское хозяйство, наиболее оплачиваемой – строительство.

Более половины работников (56,8%) получают зарплату официально, по ведомости; около трети 31,7% – неофициально (в конверте); 5,8% – и официально, и неофициально.

Нелегальные мигранты создают угрозу экономике республики. По экспертным оценкам, в настоящее время на территории Республики Башкортостана число незаконных мигрантов составляет от 30-40 тыс. человек, подавляющее большинство из них граждане СНГ. ФМС России констатирует, что практически три четверти трудовых мигрантов осуществляют свою деятельность незаконно, не имея разрешений на работу и находясь на территории России на нелегальном положении. Мигранты, работающие без официального разрешения, получают, соответственно, и необлагаемую налогами (неофициальную) зарплату. В число основных факторов этого явления входят: заинтересованность работодателей в уклонении от налогообложения на фонд заработной платы и обязательных социальных выплат; страх самих мигрантов перед возможными репрессивными мерами со стороны органов власти в связи с нелегальным пребыванием их в России; сложности получения разрешительных документов. Задача правительства в данной ситуации – усовершенствовать законодательство таким образом, чтобы работодателям и самим мигрантам было выгодно иметь легальное положение, упрощение всех процедур документального оформления трудовой деятельности как для мигрантов, так и для работодателей.

К сожалению, пока нет исследований, позволяющих определить экономический эффект трудовой миграции или измерить вклад мигрантов в российскую экономику. Однако бесспорно, что иностранные работники создают часть валового внутреннего продукта, обеспечивают конкурентоспособность многих российских предприятий на рынке ввиду низкой стоимости своей рабочей силы, расширяют доступ к товарам и услугам для небогатой части российского населения. Однако положительные экономические эффекты миграции могут перекрываться негативными эффектами, которые тоже имеют место. См. табл. 2.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

формирование компетентностного ресурса» [1, с. 182].

В рамках данных подходов формируются педагогические технологии, предполагающие включенность субъектов в образовательный процесс. Особая роль отводится педагогу, который должен быть нацелен на технологизацию своей деятельности «в образовательном метaprостранстве через определенные формы и приемы совместной деятельности, ориентированные на потребности современной образовательной ситуации» [2, с. 53], связанной с развитием познавательных, творческих, личностных способностей обучающихся. Идею **технологизации обучения** впервые сформулировал Я.А. Коменский, сделав акцент на значимости «технических» способов, приемов и средств подачи содержания, которые приводят к тому, что весь ход урока способствует легкому, приятному усвоению материала, возбуждая внимание и мышление учащихся [3].

В русле педагогики, понимаемой в качестве науки об «искусстве деятельности» (С.И. Гессен), путях и средствах достижения образовательного результата, **технология** квалифицируется в качестве эффективного педагогического инструмента (В.П. Беспалько, С.С. Кашлев, М.В. Кларин, В.М. Монахов, М.А. Чошанов и др.). **Педагогическая технология** (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, В.М. Шепель и др.) определяется как «содержательное обобщение» (Г.К. Селевко), совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития [4]. **Технологический аспект методики обучения** «означает наличие целей, направленных на достижение предполагаемого результата обучения; плана организации процесса обучения, соответствующего поставленным целям; средств и условий, гарантирующих достижение намеченных целей; диагностических средств анализа и достигнутых результатов в процессе обучения; результатов деятельности» [5, с. 67]. Сопоставительный анализ ключевых понятий **педагогические технологии, технологии обучения, технологии в обучении, образовательные технологии** опорой на публикации зарубежных и отечественных исследователей см.: [5].

В современной педагогике результативными признаны технологии **модульного** (М.Т. Громкова, И.Б. Сенновский, П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов, Н.Е. Эрганова и др.), **проблемного** (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), **контекстного** (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, Л.В. Львов и др.), **проектного** (Н.Г. Алексеев, И.Ю. Малкова, Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова, А.И. Савенков, А.С. Сиденко, И.Д. Чечель и др.), **интерактивного** (А.Е. Авдюкова, Л.Н. Вавилова, Т.Н. Добрынина, В.К. Дьяченко, Г.Б. Корнетов, И.Е. Уколова, А.В. Хуторской и др.), **программированного** (П.Я. Гальперин, Т.В. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина, В.А. Усков и др.), **компьютерного** (А.А. Андреев, Н.В. Апатова, Н.А. Гоц, В.В. Гузеев, А.П. Ершов, И.В. Роберт и др.), **концентрированного** (Г.И. Ибрагимов, Г.К. Лозанов, С.Д. Месяц, А.А. Остапенко, Л.Н. Снегурова, С.А. Терскова, А.И. Тубельский, Е.В. Шубина, М.П. Щетинин и др.), **активного** (Е.А. Аникушина, О.С. Бобина, А.О. Дмитриева, О.Н. Егорова, Т.А. Калянова, В.Н. Кругликов, М.Ю. Мамонтова, С.П. Старцева, В.С. Фомин и др.), **игрового**

(Ю.П. Азаров, Б.П. Никитин, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров, С.А. Шмаков, Г.П. Щедровицкий и др.) *обучения*. Большинство из перечисленных типов педагогических технологий носят *инновационный* характер (подробнее: [6, 7]).

Формулировка цели статьи. В последнее время в научно-методической литературе особое внимание уделяется вопросам методического, в том числе технологического, сопровождения преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного на всех этапах обучения в школе и вузе. «Это обусловлено рядом причин. Во-первых, актуальность обращения к проблемам языкового образования и необходимость воспитания с самого раннего возраста уважения и любви к родному языку определяются наблюдающимся сегодня резким снижением уровня речевой культуры в обществе. Во-вторых, злободневность задачи совершенствования речевой культуры в области использования не только родного, но и иностранных языков обусловлена тенденцией к сближению между странами и народами, характерной для современного этапа в истории общества. В-третьих, постулируемый в действующих ФГОСах подход нацелен на формирование у обучающихся определенной компетентностной базы, в том числе в области применения полученных знаний в повседневной речевой практике» [8, с. 90].

В связи со сказанным выше рассмотрение *технологического аспекта в методике обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному* определяется как актуальная задача. **Цель статьи** – обобщение имеющегося опыта в сфере применения педагогических технологий в профессиональной деятельности школьных и вузовских преподавателей русского языка образовательных учреждений г. Томска на материале их статей, опубликованных в научных журналах. **Задачи статьи:** 1. Определить источниковую базу исследования – отобрать контент статей, посвященных данной проблематике и опубликованных в 2009-2016 годах в региональных научных журналах. 2. На основе отобранных источников систематизировать информацию, касающуюся анализа особенностей реализации в современном образовательном пространстве (в предметной области «русский язык») педагогических технологий разных типов, дискурсивных факторов, определяющих эти особенности, и результирующего эффекта. 3. Проанализировать обозначенный круг актуальных для современной методики преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного вопросов, связанных с технологизацией процесса обучения, с точки зрения происходящих в современной системе российского образования изменений.

Изложение основного материала статьи. В образовательных учреждениях Томска как общепризнанного регионального научно-образовательного центра и «студенческого» города, в котором обучаются молодые люди из разных стран ближнего и дальнего зарубежья, особое внимание уделяется обобщению и систематизации уже имеющегося опыта в области использования современных педагогических технологий. Актуальной задачей являются также поиск и внедрение в поликультурное научно-образовательное пространство Томска инновационных методов и приемов обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному.

Анализ профессиональной деятельности педагогов, преподающих русский язык в разных образовательных учреждениях города, позволяет сделать вывод о многоаспектности рассмотрения заявленной проблематики. На основании

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

трудоспособное население, а во-вторых, к сокращению темпов роста внутреннего валового продукта.

Данные обстоятельства создадут новые задачи – либо технического переоснащения предприятий, что потребует огромного влияния денежных средств и времени, либо привлечение дополнительных трудовых ресурсов извне, способных смягчить демографическую ситуацию и компенсировать нехватку рабочей силы в краткосрочной перспективе.

В республике Башкортостан по состоянию на 1 августа 2014 г. Управлением федеральной миграционной службы России по РБ было оформлено 13015 разрешений иностранным гражданам на осуществление трудовой деятельности. Разрешения на работу оформлены иностранным гражданам 31 государства мира. За последние годы выделился ряд стран, наиболее активно поставляющих работников на республиканский рынок труда. К ним относятся: Узбекистан – 65,6%, Таджикистан – 7,8%, Азербайджан – 7,1%, Армения – 6,1%, Турция – 4,0%, Кыргызстан – 2,9%, Украина – 2,1%, Вьетнам – 1,1%.⁷

Характерной чертой миграционных процессов в Республике Башкортостан в настоящее время является превалирование международной (внешней) трудовой миграции над межрегиональной трудовой миграцией. Из числа стран с безвизовым въездом наибольший поток граждан приходится на республику Узбекистан, Таджикистан, Азербайджан и Армению. Из числа стран с визовым въездом – Турция и Вьетнам.

Республика Башкортостан имеет миграционный обмен со многими регионами страны, что обусловлено сложившимися экономическими, культурными, бытовыми связями. Наиболее привлекательными для жителей республики в миграционном плане остаются г. Москва (миграционная убыль в 2013г. -792 человека), Московская область (-775), Республика Татарстан (-719), г. Санкт - Петербург (-360), Свердловская область (-748), Тюменская область (-372). Положительным для Республики Башкортостан остается saldo миграции с такими регионами как Удмуртская Республика (+189 человека) и Республика Коми (+178), Красноярский край (+184), Оренбургская (+339) и Курганская (+64) области.

По отраслям экономической деятельности иностранные граждане и лица без гражданства, получившие разрешения на работу, распределены следующим образом: строительство – 11886 (61,4%); сельское и лесное хозяйство – 4032 (20,8%); обрабатывающее производство – 1256 (6,5%); коммерческая деятельность – 804 (4,2%); транспорт и связь – 475 (2,5%); другие виды – 890 (4,6%).⁸

Одной из важных характеристик, связанных с социально-экономическим потенциалом региона и качеством трудовых ресурсов, является уровень образования населения. На сегодняшний день миграционные потоки складываются таким образом, что республика вынуждена терять высокообразованную часть своего населения. В 2013г. из всех выехавших в

⁷ По данным Управления миграционной службы по РБ. 2014 г.

⁸ Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: Стат.сб. / Росстат. - М., 2012. – 999 с.

Таблица 2

**Состояние и прогноз численности населения трудоспособного
возраста РФ (тысяч человек)⁶**

Годы	Моложе трудоспособного возраста		Трудоспособного возраста		Старше трудоспособного возраста	
	Тыс. человек	В % к общей численности населения	Тыс. человек	В % к общей численности населения	Тыс. человек	В % к общей численности населения
2006	23389,8	16,4	90426,7	63,3	29000,2	20,3
2007	22859,0	16,1	90188,2	63,4	29124,3	20,5
2008	22591,1	16,0	89602,2	63,3	29368,3	20,7
2009	22691,1	16,0	88926,3	63,0	29556,5	21,0
2010	22881,1	16,2	87793,9	62,5	29990,4	21,3
2015	24241,9	17,5	82036,5	59,3	32087,9	23,2
2020	25807,2	18,9	76963,7	56,2	34105,9	24,9
2025	25489,4	18,9	74814,1	55,4	34637,7	25,7

По итогам последних пяти лет число умерших превышает число родившихся в среднем на 28%. При этом Республика Башкортостан находится в относительно благоприятной ситуации по сравнению с большинством регионов страны. По естественной убыли республика занимает первое место в ПФО и входит в первую двадцатку среди регионов России с наименьшими уровнями.

Составной частью сокращения численности населения республики является миграционная убыль. Волна миграционных передвижений, сыгравшая свою положительную роль в изменении численности региона в 1990-х годах, постепенно угасла. В 2004г. сальдо миграции населения впервые за последние 16 лет стало отрицательным. Превышение числа выбывших из республики людей над прибывающими в нее на постоянное место жительства продолжается и в настоящее время.

В перспективе предложение рабочей силы уже не сможет удовлетворять возрастающий спрос экономики. Это приведет, во-первых, к нагрузке на

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

знакомства с публикациями авторов на данную тему становится очевидно, что сегодня специалистами предпринимаются попытки углубить содержание ключевого понятия за счет его конкретизации в зависимости от особенностей формирования и дальнейшего использования в образовательных учреждениях разных уровней и типов (школе, техникуме, вузе) с ориентацией на характеристики той или иной категории обучающихся (возрастные, национальные, гендерные, психофизиологические, профессиональные особенности), с учетом специфики объекта изучения (русский язык как родной, неродной или иностранный).

Обобщение обширного опыта профессиональной деятельности преподавателей-русистов, сделанное на основе анализа их публикаций в региональных научных журналах, позволяет говорить о глобальных изменениях, которые происходят сегодня в преподавании русского языка в образовательных учреждениях вследствие внедрения нового государственного стандарта.

Особая роль в реализации лично ориентированного и компетентностного, согласно требованиям ФГОС, обучения принадлежит *интерактивным* технологиям. Так, В.В. Чигинцева, систематизируя собственный опыт школьного преподавания русского языка в рамках инновационного подхода, отмечает, что «целью уроков интерактивного типа является эффективное сотрудничество учителя и учеников, а также учеников между собой в процессе обучения, приносящее всем участникам педагогической коммуникации чувство радости и удовлетворения от совместного творческого общения» [9, с.102-103]. К числу наиболее эффективных интерактивных форм обучения, способствующих оптимизации образовательного процесса в предметной области «русский язык», можно отнести такие технологии, как *творческое задание, работу в малых группах, ролевою игру, мини-лекцию, разработку проектов, активные разминки, ПОПС-формулу (Позиция ученика – Обоснование – Пример – Следствие), тренинг и блочно-модульные формы* организации урока. «Каждая из перечисленных интерактивных технологий направлена на формирование и совершенствование определенных компетентностей, согласно требованиям ФГОС» [10, с. 70], нацеленных на самореализацию обучающегося. Приведем пример. Интерактивная технология *работа в малых группах*, по мнению автора, эффективна в процессе овладения наиболее трудными вопросами языкознания, в частности лексикологии. Так, самостоятельно обсуждая в группах проблему разграничения архаизмов и историзмов на примере анализа конкретного текста (автор статьи обращается к тексту «Дубровский»), пятиклассники совершенствуют предметные компетенции посредством выявления критериев относимости лексической единицы к разрядам устаревших или архаичных слов, определения частоты использования и функциональных свойств последних в художественном тексте, обогащения лексикона и тезауруса. При этом формируются метапредметные навыки (способность к аргументации, высказыванию собственного мнения, созданию алгоритма), стимулирующие личностный рост обучающихся.

Как одна из наиболее эффективных специалистами оценивается *проектная* технология – «совокупность последовательно выполняемых действий по инициации, разработке и реализации проектов исполнителями, а также управлению проектами» [11, с. 24]. По мнению О.Н. Игна, данная

⁶ Население России, Одиннадцатый-двенадцатый ежегодный демографический доклад / Под ред. А.Г. Вишневого. - М., Наука, 2006; Демографический ежегодник.

технология, наряду с *задачной*, *имитационной* технологиями и технологией *мастер-класса* [12-15], является ключевой в языковой профессионально-педагогической подготовке учителя. Принципы реализации данной технологии, основы формирования тематики, проблематики учебных методических проектов требуют учета ряда факторов в процессе своего использования: «инновационных тенденций в науке и образовании», «приоритетов образовательных инициатив регионального, государственного масштаба», «образовательной и научной стратегии факультета, университета», «потребностей образовательных площадок города и региона» [12, с. 208].

Продуктивными в рамках педагогического дискурса могут быть различные проектные технологии. Н.Б. Соколова, например, анализирует технологию *проект-диалога*, понимаемую в русле идей Школы совместной деятельности [1, 16, 17, 18] в качестве организующей «пространства смыслопорождения». Последнее определяется как параметр совместной деятельности в диалоге, «предполагающее определенную деятельность по выращиванию, разворачиванию и взаимодействию личностных смыслов» [16, с. 94]. Учителю и ученику в развертывании диалога отводится роль равноправных субъектов образовательного пространства, «чьи интересы, убеждения и устремления могут совпадать или не совпадать, но обязательно будут пересекаться» [18, с. 198]. Педагог при этом не навязывает своего отношения к обсуждаемому предмету, а делится им, «проживая его совместно с учениками» [там же].

Современное образовательно-информационное пространство создает благоприятные условия для вовлечения школьников в различные образовательные и культурно-просветительские проекты, способствующие проявлению творческих наклонностей детей, лингвокреативности, оптимизирующие их социализацию и самореализацию. К таким проектам можно отнести создание школьной газеты, участие в творческих конкурсах письменных работ, как тематических, так и на свободную тему, выступление на научно-практических конференциях разного уровня, участие в сетевых творческих и культурно-образовательных проектах, дистанционных олимпиадах, викторинах, фестивалях [19]. Участие в проектной деятельности подобного формата прививает языковой вкус, мотивирует языковое сознание школьника к рефлексии, совершенствует его языковую компетенцию.

Доминирующий сегодня «проектно-технологический» (О.Н. Игна) тип образования поддерживает усиливающийся интерес педагогов к *игровым технологиям* в обучении, в том числе, – *компьютерным игровым технологиям*. Нетрадиционной технологией подобного типа выступает *геймификация* – неимитационная педагогическая технология, образовательный потенциал которой реализуется посредством включения обучающегося в игру, предполагающего выполнение не только игровых, но и образовательных задач [20]. Например, образовательная задача геймифицированного образовательного курса «Стили речи» – освоить разные функционально-стилевые речевые разновидности, игровая задача – набрать 50 баллов за выполненные письменные задания к определенному сроку для перехода на следующий уровень. Как отмечают авторы, «образовательные цели всегда остаются в приоритете, а игровые – призваны лишь помочь удерживать внутреннюю мотивацию к выполнению образовательных задач» [20, с. 62].

В целом, как отмечают исследователи, игровую технологию,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

сосредоточены в низовых секторах и ареалах элитной занятости, оставляя «середину» местным работникам.

Сейчас в нашей стране и в республике элитная миграция только начинает развиваться под влиянием все ярче проявляющегося «кадрового голода». Однако вскоре дефицит квалифицированных кадров проявится со всей очевидностью и станет реальным тормозом экономического развития. Тогда и понадобится механизм привлечения высококвалифицированных кадров из-за рубежа, являющийся необходимой частью миграционной политики всех принимающих стран.

Прогноз динамики трудовых ресурсов России до 2025 года, то при сохранении имеющихся уровней рождаемости и смертности в РФ это приведет не только к уменьшению численности, но и изменению его возрастной структуры. Из таблицы 1 видно, доля населения трудоспособного возраста сократилась с 63,3% в 2008 году до 57,6% в 2025 г., одновременно увеличится, особенно после 2016 года, доля населения старше трудоспособного возраста, а отсюда и доля населения пенсионного возраста. Доля 20-29-летних в населении трудоспособного возраста, составляющая в настоящий момент 25,7% снизится до 25% к 2016 году, а к 2015 году – до 18,5%.

Очевидно, что устойчивое сокращение численности населения трудоспособного возраста можно только путем сокращения смертности и притоком иммигрантов.

Если посмотреть прогнозы численности населения Республики Башкортостан до 2026 г., разработанные Росстатом, указывают, что в республике население трудоспособного возраста сократится к 2016 г. примерно на 197 тыс. человек, к 2026 г. – более чем на 400 тыс. человек, а это повлечет за собой острый дефицит трудовых ресурсов.⁵ По данным Башкортостанстата, начиная с 2000 года (население составляло - 4119810 человек) в Республике Башкортостан наблюдается устойчивое падение численности населения, из-за естественной убыли и резкого падения миграционного прироста, в 2016 г. – 4071064 человек.

⁵ Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: Стат. сб. / Росстат. - М., 2012. - 999 с.

разглаживаются и формируется единый шаблон, объединяющий признаки этих двух моделей. В качестве примера можно назвать трансатлантическую экономическую систему (американская модель), «правила игры» здесь диктуются экономически сильными и технологически развитыми западными странами, в основе которой лежат сочетания неолиберальных и социально-демократических приоритетов, представляющей больше либеральное крыло в нашей схеме. Очевидно, что эта модель сложилась из многовекового опыта жизни человечества в иерархических системах, что сказалась на сегодняшней модели и которая является доминирующей.

Представленная теоретическая схема помогает лучше понять суть противоречия, которое приводит сегодня к неэффективному и иррациональному развитию миграции в мире. Реальное неравенство сторон, формально участвующих в мировом взаимодействии («на равных»), приводит к формированию иррациональных моделей власти и разделения ресурсов на мировой сцене, не сглаживающих, а наоборот консервирующих и углубляющих неравенство. С одной стороны, миграция играет важную роль в развитии, обеспечивая трансферт труда, демографических и социальных ресурсов от одних наций к другим, с другой стороны, официальные каналы часто оказываются закрытыми для таких трансфертов, что является причиной маргинализации мигрантов и массовых нарушений их прав.

Таким образом, современный глобальный миграционный режим это часть неолиберального экономического порядка, которая управляется теми же силами, что и последний, сочетающими национальные администрации (в большей мере чем для других компонентов глобализации – торговых, финансовых транзакций) и транснациональные властные ресурсы.

На мировых рынках труда мигранты в основном занимают рабочие места, не пользующиеся спросом у местных работников. Это следующие виды деятельности:

- грязная, тяжелая и/или опасная работа, не требующая квалификации, включая труд повышенной интенсивности (конвейер, строительные работы, добыча природного сырья, обработка пищевых продуктов и т.д.);
- работа низкой или средней квалификации в общественной сфере услуг, включая сферу досуга и развлечений (химистка, развоз пищи, уборка, торговля и т.д.);
- работа по уходу и обслуживанию в частной сфере (уборка и домашние работы в частных домохозяйствах, уход за детьми и больными и т.п.);
- занятость в теневом и криминальном секторах экономики (в «левых» незарегистрированных фирмах, в производстве контрафактной продукции и т.п.).

Однако роль мигрантов велика и в «верхнем» сегменте рынка труда, т.е. там, где работают квалифицированные профессионалы: менеджеры, ученые, работники высокотехнологичных производств, IT-специалисты и т.п. Спрос на такой труд обусловлен уже не отказом местных работников от этих видов занятости, а абсолютным дефицитом квалифицированных кадров, обеспечивающих экономический рост в развитых странах. На занятость в этих секторах оказывают существенное влияние тенденции глобализации. Такие работники, как правило, не встречают противодействия со стороны миграционных и пограничных режимов принимающих стран.

Таким образом, на мировых рынках труда мигранты в основном

применяемую в образовательном процессе, «всецело признают крайне эффективной, универсальной, легко воспроизводимой, подходящей для любой учебной дисциплины и решения практически всех воспитательно-развивающих задач» [13, с. 187]. Например, *настольная игра* «активизирует образовательную деятельность учащихся, повышает целеустремленность и мотивированность изучения языка. Эта функция настольной игры незаменима при отработке сложных грамматических тем, когда необходимо преодолеть пассивность и незаинтересованность учеников при повторении стандартных ситуаций и типовых моделей» [21, с. 89].

Анализ статей специалистов в предметной области «русский язык» демонстрирует необходимость активного внедрения проектной технологии в процесс подготовки студентов-филологов, будущих учителей русского языка. Н.А. Артеменко отмечает такие положительные стороны в использовании проектных технологий в вузовском преподавании русского языка, как активизация самостоятельной работы студентов, углубление предметных знаний и совершенствование навыка применения данной педагогической технологии, а также «включенность студента в процесс непрерывного профессионального образования и самосовершенствования», «осознания профессиональной значимости» [22, с. 170-171]. Автор пишет об особой значимости в обучении студентов-филологов дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» и ее реализации на разных этапах в формате индивидуального или коллективного учебного проекта. Например, на мотивационном этапе проектной деятельности студентов в рамках данного курса предполагается проведение занятий на основе развивающей диагностики, «которая дает возможность студентам выявить свои дефициты в знаниях, способах определения причин допускаемых учащимися ошибок в разных темах школьного курса русского языка, установлении связей между знаниями из психологии, педагогики, русского языка, литературы, теории и методики обучения русскому языку и литературе, о теории формирования лингвистических понятий» [22, с. 171].

В обучении студентов-филологов сегодня, наряду с применением инновационных технологий, интерактивных по своей природе, остаются востребованными такие традиционные приемы выполнения заданий разного типа (аналитических, аналитико-конструктивных и конструктивных), как *риторический анализ видеоситуаций, заполнение таблиц, анализ и дополнение схем, памяток, составление алгоритма, риторическая задача, сравнительный анализ видеофрагментов* и пр. Новизну в использовании традиционных технологий составляет дидактический материал – контент текстов, избираемых для анализа. Ученые-методисты высоко оценивают образовательный потенциал таких текстов, ранее не изучавшихся в качестве дидактических, как тексты праздничных застольных бесед [23], экскурсионных сообщений [24], речевые произведения судебных ораторов XIX–начала XX века [25]. В любом случае «тексты-образцы должны демонстрировать единство трех важнейших признаков текста: коммуникативной (функциональной), смысловой и структурной, показывать разнообразие возможности употребления языковых единиц в речи» [26, с. 203].

Отметим, что учеными-методистами уже долгое время поддерживается пристальный интерес к тексту как многоаспектной и полифункциональной единице анализа. Технологии, связанные с разными векторами первичной и

вторичной текстовой деятельности обучающихся, в современной методике обучения русскому языку выступают определяющими. В целях формирования текстовых умений носителей в современном образовательном процессе, в частности, используются технологии *клоуз-теста* [26], *концептуального* [27] и *дискурсивного* [28] анализа текста, создания *лингвокультурологического словаря* [29]. С точки зрения современного подхода, сам текст трактуется как поликодовый феномен, «языковая материя которого воспринимается в связи со знаками семиотических систем при участии визуальных, аудиальных, графических, кинетических и иных референциальных кодов» [28, с. 76].

С позиций современных требований, постулируемых во ФГОС, все компоненты образовательной ситуации, в том числе и педагогические технологии, должны иметь строгую привязку к целевой аудитории обучающихся. В связи с этим исследователи говорят об особенностях реализации тех или иных методов и приемов в работе с конкретным контингентом обучающихся. Так, в обучении русскому языку студентов нефилологических профилей отмечается присутствие специфических черт, касающихся выбора и содержательного наполнения обучающих технологий разных видов. Например, А.В. Кудряшова рассматривает метод *смешанного обучения*, реализуемый на основе различных *педагогических моделей*, как перспективный дидактический инструмент современной методики преподавания языка студентам технических вузов [30]. В частности, модель «Автономная группа» применяется для более эффективного обучения студентов «с неоднородным уровнем подготовки и личностных потребностей, так как предполагает деление обучающихся на группы. Одна из групп в большей степени работает в режиме онлайн, тогда как другая группа обучается в традиционной форме, в которой электронные обучающие ресурсы применяются исключительно как дополнительные» [30, с. 77]. Т.Ф. Волкова акцентирует значимость *комплекса заданий*, ориентированного на развитие всех видов речевой деятельности студентов, обучающихся по профилям технических специальностей, прежде всего в сфере *профессиональной коммуникации* [31]. Выполнение упражнений ориентировано на расширение профессионального тезауруса и лексикона, адаптацию общенаучной и специальной терминологии «через систему лексико-грамматических заданий, работу с текстом, содержащую в основном задания на понимание конкретной информации из текста и ее передачу в письменной (путем создания вторичных текстов) и устной (в виде монологов и диалогов) форме» [31, с. 66]. О.Г. Стародубцева описывает комплекс упражнений на основе *межпредметных связей*, направленных на «формирование лексических навыков профессионально ориентированной устной речи, а именно типы и виды упражнений, их последовательность как поэтапность активного усвоения лексического материала в рамках определенного тематического раздела» [32, с. 7].

Говоря о направленности образовательного потенциала применяемых в обучении педагогических технологий на конкретную аудиторию обучающихся, необходимо отметить в числе последних категорию лиц с *ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)*. Актуальной проблемой здесь видится отбор педагогических технологий, ориентированных на формирование лингвистической компетенции (уровня владения родным языком) обучающихся данной категории и реализуемых в образовательном процессе на интегрированной (инклюзивной) основе. В.В. Чигинцева, например, в своей

Модель	Либеральная модель (космополитическая)	Консервативная модель (геополитическая)
Лидирующая концепция	Концепция прав человека	Концепция национальных интересов
Приоритетный принцип	Приоритет прав человека	Приоритет гражданских прав (или прав гражданина)
Регулятор миграции	Обеспечение права на свободное передвижение	Контроль над численностью и составом населения

В данной схеме используется известное теоретическое деление на либеральную и консервативную (иногда ее называют социал-демократической) модели современного западного общества³. С точки зрения регулирования территориальных перемещений (миграций) эти две модели могут интерпретироваться как космополитическая (либеральная) и геополитическая (консервативная).

Либеральная или космополитическая модель развития, ориентирована на общедемократические ценности, которые в западной либеральной традиции ассоциируются с принципами рыночной экономики. Эта модель основана на парадигме прав человека, которая утверждает приоритет прав человека над правами гражданина. Право на свободное передвижение является одним из основных прав человека в демократическом обществе,⁴ и поэтому гипотетически (в «чистой» либеральной модели) должно превалировать над разделением прав по принципу гражданства/негражданства, то есть этим правом теоретически должны обладать все люди, независимо от наличия гражданства той или иной страны.

Консервативная или геополитическая модель, которая основана на концепции национальных интересов, ставящей во главу угла гражданские права, то есть права, гарантированные на территории конкретного государства только гражданам этого государства.

Естественно, в чистом виде ни одна из моделей не используется на практике, хотя США приводят в пример либеральной модели, а Германию, Францию, Финляндию как пример социал-демократический, это не означает, что в США граждане и не граждане обладают равными правами, а в Европе наоборот, граждане наделены правами, а не граждане их лишены.

В условиях глобализации экономики эти различия автоматически

³ Esping-Andersson Gosta. Three worlds of welfare capitalism. Princeton University Press, Princeton, New Jersey. 1999.

⁴ Всеобщая декларация прав человека, 1948 г.

теоретических разработок, особенностей, причин, тенденций, факторов, издержек и выгод и разработка рекомендаций по развитию и совершенствованию системы регулирования трудовой миграции в Республике Башкортостан.

Что же является основными причинами трудовой миграции? Причинами миграции рабочей силы являются факторы как экономического, так и неэкономического характера. Причины экономического характера кроются в различном экономическом уровне развития отдельных стран. Рабочая сила перемещается из стран с низким уровнем жизни в страны с более высоким уровнем, вследствие национальных различий в условиях заработной платы. Также существенным экономическим фактором, определяющим миграцию рабочей силы, является наличие органической безработицы в некоторых странах, прежде всего, слабо развитых. К причинам неэкономического типа относятся: политические, национальные, религиозные, расовые, семейные и др.

Наиболее активная теоретическая разработка проблем трудовой миграции началась с конца 60-х годов в рамках моделей экономического роста. Их основная идея заключается в том, что международное перемещение рабочей силы, как одного из факторов производства, оказывает на темпы экономического роста, ее причиной являются межстрановые различия в оплате труда. Сторонники неоклассического подхода, в соответствии с которым каждый человек получает и потребляет предельный продукт своего труда, считают, что эмиграция приводит к росту благосостояния принимающей страны, причем экономическое развитие государства, из которого происходит эмиграция, остается прежним или, во всяком случае, не ухудшается.

Неокейнсианцы признавали возможность ухудшения в результате миграции экономического положения страны, экспортирующей рабочую силу, особенно, если эмигрируют высококвалифицированные работники. В этой связи широко обсуждалась идея введения налога на «утечку мозгов», доходы от которого предлагалось передавать в распоряжение ООН и использовать на нужды развития. В последние годы акцент в анализе миграции сместился на исследование аккумуляции человеческого капитала как эндогенного фактора экономического роста стран. Исходя из того, что накопленный человеческий потенциал является важнейшей предпосылкой экономического развития, в рамках этой группы моделей трудовая миграция является одним из объяснений различий в темпах экономического роста между странами.

Ниже в таблице представлена теоретическая схема, которая объясняет, какое место в современных концепциях развития занимает миграция, и помогает понять природу противоречий господствующего миграционного режима.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

статье в качестве лингводидактического материала представляет фрагмент адаптированной к особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ программы по русскому языку (6-й класс, раздел «Имя существительное») [33].

Чрезвычайно востребованы в современном образовательном пространстве дистанционные технологии. Е.Г. Пьяных, например, определяет дистанционное обучение в качестве основной технологии при работе с магистрантами и рассматривает ключевые особенности использования виртуальной обучающей среды Moodle в обучении магистрантов. Автор акцентирует такие положительные результаты работы студентов с привлечением дистанционных технологий, как интенсификация обучения и увеличению роли самостоятельной работы студентов с учебным материалом [34].

Особое внимание в контенте рассматриваемых статей уделяется анализу образовательного потенциала педагогических технологий, посредством которых осуществляется преподавание русского языка как неродного и иностранного в школе и вузе. Актуализация вопросов межкультурного взаимодействия, обусловленная активизацией внутренних и внешних миграционных процессов, в том числе с целью получения в России образовательных услуг, делает современное образовательное пространство в школе и вузе поликультурным и полиэтническим. Обучающиеся-инофоны владеют русским языком в разной степени, и это демонстрируют уже результаты *диагностирующего тестирования*. В связи с этим злободневными задачами становятся процессы социальной, лингвокультурной адаптации, психолого-педагогического сопровождения, а также специальной предварительной языковой подготовки нерусскоговорящих носителей, внедрения индивидуального подхода, активных форм обучения. Эффективными в этом плане, по мнению Е.И. Сухушиной, зарекомендовали себя *разноуровневые задания*. В качестве примера педагог приводит ситуацию знакомства с темой «Правописание слов с непроизносимыми согласными в корне», разворачивающееся по трем сценариям в зависимости от уровня владения русским языком обучающимся: «спиши, вставив нужную букву» (уровень 1), «к данным подбери подходящие по смыслу слова» (уровень 2), «спиши» (уровень 3) [35, с. 98].

Методические задачи овладения русским языком как неродным и иностранным остро стоят также за рубежом, о чем свидетельствуют, например, публикации в томских научных журналах преподавателей из Китая [36, 37], Польши [38].

В российских вузах к числу проблем языкового образования для иностранцев ученые в первую очередь относят фактор отсутствия языковой среды, что «порождает отсутствие потребности студентов к использованию иностранного языка в повседневной жизни профессиональной карьере» [30, с. 75]. В обсуждении вопросов, связанных с методикой обучения русского как иностранного (РКИ), ключевую позицию должно занимать мнение носителя-инофона, сформулированное им на основе собственного опыта освоения русского языка. Так, Ван Синхуа пишет об основополагающей роли коммуникативно-деятельностного подхода в процессе овладения РКИ китайскими носителями, выделяя при этом в качестве определяющей степень эффективности обучения интегрированную технологию *взаимосвязанного развития основных видов речевой деятельности* (письма, говорения, чтения и слушания): «Методика комплексного развития всех видов речевой

деятельности в их единстве и взаимосвязанности предполагает сосредоточение внимания, во-первых, на изучении особенностей речевого поведения отдельной языковой личности и, во-вторых, на анализе текстовой деятельности – специфичной форме коммуникации посредством текстов разной жанрово-стилевой ориентации» [39, с. 50]. Данный подход, как отмечает автор, видится для китайцев, осваивающих русский язык, качественно новым, поскольку «немаловажной проблемой по-прежнему остается ситуация преобладания в концепции обучения РКИ в Китае традиционной модели, основанной на принципе «читай и пиши» и не актуализирующей внимание к таким видам речевой деятельности, как говорение и аудирование» [39, с. 49]. Несмотря на сопутствующие реализации этого подхода трудности, в результате его применения студенты-инофоны приобретают необходимые языковые / речевые и шире – коммуникативные – навыки и умения. При этом, как подчеркивает автор, необходимо учитывать особенности конкретной ситуации межличностного или социального взаимодействия, а также частичного или полного погружения в языковую среду исконных носителей языка.

Другой эффективной технологией в обучении РКИ можно считать способ «полного погружения» иностранца в речевую среду носителей, позволяющий ему эффективно формировать языковую и лингвокультурологическую компетенции. Ключевым выступает тезис о необходимости совмещения аудиторных занятий, нацеленных на выработку системного представления о языке, и изучения особенностей функционирования языковых элементов в условиях спонтанной разговорной коммуникации [40].

На занятиях по РКИ в учебных целях возможна адаптация академических моделей изучения различных категорий и понятий русского языка. Осуществлять это можно посредством применения различных технологий, например, *алгоритмизации*. Так, в статье О.А. Слабухо и И.И. Бабенко описывается трансформация с лингводидактических позиций академической модели изучения спряжения русских глаголов с опорой на сопоставительный анализ справочников и пособий по русской грамматике учебников по РКИ. В качестве итога приводится алгоритм объяснения представлений о спряжении русских глаголов, основанный на индуктивном подходе к обучению и направленный на облегчение усвоения сложного грамматического материала [41].

Выводы. Таким образом, в связи с личностноориентированным характером обучения и компетентностной основе его реализации, заявленных в образовательных стандартах, в сфере педагогических технологий намечены и уже воплощаются тенденции, характеризующиеся переходом «от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное; от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения; от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции» [4, с. 3]. Педагогические технологии, посредством которых в современном образовательном пространстве осуществляется преподавание русского языка как родного, неродного и иностранного, характеризуются строгой концептуальной обусловленностью, и вне зависимости от принадлежности к определенному типу (традиционному, модернизированному, альтернативному, инновационному и пр.) направлены на достижение максимальной

УДК:314.7

кандидат экономических наук, доцент Якшибаева Гульнара Вахитовна
Уфимский государственный авиационный технический университет (г. Уфа)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН

Аннотация. В работе рассматривается система регулирования трудовой миграции в Республике Башкортостан, его развитие, формирование, совершенствование и влияние на состояние рынка труда. Анализируются тенденции, факторы, особенности трудовой миграции, предложены конкретные рекомендации по развитию системы регулирования трудовой миграции в Республике Башкортостан.

Ключевые слова: трудовая миграция, численность населения, рынок труда, квалифицированные специалисты, инновационная экономика.

Annotation. This paper considers the system of regulation of labor migration in the Republic of Bashkortostan, its development, formation, improvement and impact on the state of the labor market. Analyzes trends, factors, particularly labor migration, to make specific recommendations for the development of the system of regulation of labor migration in the Republic of Bashkortostan.

Keywords: labor migration, population, labour market, skilled professionals, innovative economy.

Введение. В настоящее время трудовая миграция существенно влияет на развитие мировой экономики. В условиях формирования инновационной экономики труд является важнейшим фактором, а знания - глобальным ресурсом увеличения темпов экономического роста большинства стран мира.

Трудовая миграция сегодня охватывает практически все страны и количество их постоянно увеличивается. По статистике, более 225 млн. людей являются мигрантами, значительную часть которой, составляют трудовые мигранты. Россия, также как и США, Германия, Франция, Великобритания, Канада стала одной из самых привлекательных стран для трудовых мигрантов, на рынок труда направляются миллионы людей.

По данным доклада Всемирного банка «Миграция и денежные переводы: статистический справочник», Россия, по притоку трудовых мигрантов (12,5 млн чел.), уступает только США (42 млн) и опережает Германию (10,8 млн). Россия оказалась на четвертом месте в мире по сумме отправленных из страны денежных переводов в \$18,7 млрд по итогам 2014 г. При этом, по числу эмигрировавших наша страна оказалась в мире третьей — сразу за Мексикой и Индией. То есть от нас уехало на более или менее постоянное жительство за границу 11,1 млн чел.

Доля иностранцев в составе рабочей силы многих стран существенна и постоянно растет. Так, например, на автомобильных заводах Германии до 80 % рабочих - выходцы из Турции, в гостиничном бизнесе и строительстве Швейцарии почти 100 % рабочих-иностранцы из Италии, Югославии и других стран, в нью-йоркских медицинских клиниках младший персонал состоит из мигрантов Юго-Восточной Азии.

Целью данной статьи является исследование трудовой миграции,

должен знать основы педагогики, детской, возрастной и социальной психологии, социологии; психологию отношений, индивидуальные и возрастные особенности детей и подростков; возрастную физиологию; современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентностного подхода; методы установления контактов с обучающимися разного возраста и их родителями.

Выводы. Все сказанное выше в комплексе становится основой выстраивания выверенного педагогического процесса с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями и является способом достижения цели: обучения и воспитания индивида, вовлеченного социум и получившего образование в соответствии с особенностями своего развития и образовательными потребностями.

Литература:

1. http://pedagogical_dictionary.academic.ru/52/Адаптивная_школа
2. http://pedagogicheskaya.academic.ru/2396/ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ_ОБУЧЕНИЯ
3. https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование
4. <http://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> - Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования"
5. <http://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> - Профессиональный стандарт педагога
6. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М.: Флинта; Наука, 2003.
7. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск.гор.психол. - пед.ун-т; Редкол.: С.В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011.
8. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: ООО «Буки Веди», 2013.
9. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М. - Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
10. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. / Ред. Н.Борисова. – М.: РООИ «Перспектива», 2011.
11. Педагогика инклюзивного образования: хрестоматия (для слушателей Pedcampus) / Консалтинговая группа «Финиум». – Москва, 2014.
12. Хуторской А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: Гум. изд.центр ВЛАДОС, 2000 – 320 с.
13. Ямбург Е.А. Школа для всех // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 3. - С. 9-18.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

эффективности обучения.

Литература:

1. Ковалевская Е. Н., Гайворонская А. В. Организация деятельности в педагогической мастерской как условие развития профессиональной культуры педагога в новых образовательных условиях // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2013. Вып. 2 (130). С. 182-185.
2. Ковалевская Е. Н., Гайворонская А. В. Формы и приемы организации деятельности педагога в образовательном пространстве // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 9 (162). С. 53-59.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Просвещение, 1983. С. 160-170.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
5. Кобзева Н. А. Технологический аспект в методике обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2013. Вып. 1 (129). С. 66-68.
6. Федоринова З. В. Создание и использование образовательного потенциала технологии *case-study* на учебном занятии (на примере организации учебных занятий по иностранному языку): автореф. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 19 с.
7. Задорожная Н. В., Мелекесова В. Д. Современные педагогические технологии: сб. материалов для педагогов. Челябинск: Челябинский техникум промышленности и городского хозяйства им. Я. П. Осадчего, 2012. 93 с.
8. Курьянович А. В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2015. Вып. 1 (7). С. 90-101.
9. Чигинцева В. В. Роль интерактивных форм в школьном преподавании русского языка (на примере обучения трудным вопросам лексикологии) // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 4 (157). С. 102-106.
10. Чигинцева В. В. Реализация интерактивных форм обучения в практике школьного преподавания русского языка // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2015. Вып. 3 (9). С. 69-77.
11. Белоусова Н. В. Проектная технология как средство реализации инноваций в процессе инновационного развития образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 26 с.
12. Игна О. Н. Проектная технология в профессионально-методической подготовке учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2014. Вып. 10 (151). С. 207-211.
13. Игна О. Н. Имитационная (моделирующая) технология в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2011. Вып. 9 (111). С. 186-189.
14. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации // Вестник

Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2009. Вып. 7 (85). С. 20-23.

15. Игна О. Н. Технологизация как современная тенденция языкового профессионально-педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2010. Вып. 1. (91). С. 135-140.

16. Соколова Н. Б. Проектирование и организация проекта-диалога в коммуникативном пространстве современного урока // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2014. Вып. 2 (143). С. 92-95.

17. Ковалевская Е. Н., Гайворонская А. В. Развитие проектной позиции учителя в диалоге: опыт саморефлексии педагога-исследователя // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2014. Вып. 2 (143). С. 80-86.

18. Гайворонская А. В. Педагогические условия развития диалога в совместной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2014. Вып. 10 (151). С. 198-201.

19. Бабенко И. И. Опыт описания факторов дискурсопорождения: региональные тематические лингвокреативные конкурсы школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2014. Вып. 2 (143). С. 62-67.

20. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 9 (162). С. 60-64.

21. Волкова К. В. Дидактические возможности настольной игры в обучении русскому языку как иностранному: глаголы движения // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2016. Вып. 3 (168). С. 89-92.

22. Артеменко Н. А. О способах формирования умений рефлексивной деятельности будущих специалистов-филологов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2013. Вып. 2 (130). С. 168-172.

23. Портных Н. Н. Изучение жанровых особенностей праздничной застольной беседы в условиях высшего филолого-педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2014. Вып. 9 (150). С. 76-82.

24. Иргашева Т. Г., Белова С. А. Система музейных средств и ее применение в ходе обучения составлению экскурсионных сообщений учащихся 5–8-х классов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 9 (162). С. 81-84.

25. Кузнецова Г. Н. Дидактические возможности текстов судебных ораторов XIX – начала XX века в системе обучения будущих юристов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 9 (162). С. 85-88.

26. Бурцева Е. В. Формы работы с текстом при формировании текстовых умений школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2013. Вып. 3 (131). С.



Схема 4. Этапы построения индивидуального образовательного маршрута

Достижение целей индивидуализации образования школьников с ОВЗ возможно через применение тьютором особых технологий, методов, приёмов. В активе профессиональной деятельности тьютора проектная технология, технология работы с «портфолио», технология консультирования, тренинги, технология профильных и профессиональных проб.

В данном контексте среди названных хотелось бы выделить технологию консультирования и технологию профильных и профессиональных проб.

Индивидуальное консультирование - психологическое консультирование по проблемам личностного роста, межличностных отношений, кризисным ситуациям в жизни человека (внутренние конфликты, страхи, психологические травмы).

Индивидуальность человека проявляется в чертах его темперамента, характера, своеобразии психики и личности, в специфике его интересов, интеллекта, потребностей и способностей. Индивидуальное консультирование исходит из представления о том, что с помощью специально организованного процесса общения у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые откроют новые возможности выхода из трудной жизненной ситуации.

Профессиональная проба - профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида профильного образования и соответствующей ему профессиональной деятельности, имеющая завершённый вид, способствующая сознательному, обоснованному выбору направления обучения и будущей профессии.

В этой технологии тьютор в большей степени, чем в остальных выступает в роли организатора самостоятельной образовательной деятельности школьника. В его функции входит находить места для проведения проб и помогать школьникам определиться в их использовании. Ещё одним важным моментом данной технологии является рефлексия итогов проб и коррекция выбора по их итогам. Такая технология рассчитана на школьников, которые любят учиться на практике, а точнее - на собственном опыте, пусть и не всегда безошибочном.

На уровне нормативных требований к должности заявлено, что тьютор



Схема 3. Соотношения между индивидуальным учебным планом, индивидуальной образовательной программой и индивидуальным образовательным маршрутом

Б.С. Гершунский утверждает, что полноценная жизненная самореализация возможна, если:

- человек выделяет для себя жизненные цели и верит в их достижение;
- человек осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения и руководствуется ими в различных жизненных ситуациях;
- человек обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему наиболее полно реализовать свои способности;
- человек способен к целенаправленным волевым усилиям, необходимым для осуществления стремления к полноценной жизненной самореализации на всех этапах жизненного пути.

Поэтому особенно важными становятся «надпредметные» умения ребенка ставить цели и достигать их, анализировать собственные желания, мотивы, потребности, возможности, задумываться об их сбалансированности, пытаться добиться индивидуально-гармоничного их сочетания.

Среди факторов, влияющих на выбор обучающимся того или иного индивидуального образовательного маршрута, следующие:

- особенности, интересы и потребности самого ребенка и его родителей в достижении необходимого образовательного результата;
- профессионализм педагогического коллектива;
- возможности образовательного учреждения удовлетворить образовательные потребности учащихся;
- возможности материально-технической базы учреждения.

В основе построения индивидуального образовательного маршрута лежит самоопределение учащегося. Результатом проектирования индивидуального образовательного маршрута становится выбор линии (пути) движения учащегося к поставленной цели.

При построении индивидуального образовательного маршрута А.В.Хуторской выделяет несколько этапов.

27. Судакова Н. А. Концептуальный анализ текста на уроке русского языка в старших классах // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2013. Вып. 10 (138). С. 222-228.

28. Ермоленкина Л. И. Методологические принципы интерпретации поликодового текста в рамках лингвистических спецсеминаров // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 9 (162). С. 76-80.

29. Судакова Н. А. О концепции школьного лингвокультурологического словаря // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2013. Вып. 3 (131). С. 196-201.

30. Кудряшова А. В. Модель интеграции метода смешанного обучения в систему языковой подготовки студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 4 (157). С. 75-80.

31. Волкова Т. Ф. Подготовка китайских студентов физико-технического профиля к восприятию аутентичного русскоязычного материала по специальности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 4 (157). С. 66-69.

32. Стародубцева О. Г. Комплекс упражнений как основа тренинга для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2014. Вып. 1 (3). С. 7-12.

33. Чигинцева В. В. Особенности формирования лингвистической компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2016. Вып. 3 (168). С. 96-101.

34. Пьяных Е. Г. Использование технологий дистанционного обучения при работе с магистрантами // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2015. Вып. 1 (7). С. 38-42.

35. Сухушина Е. И. К проблеме обучения младших школьников русскому языку в полиэтническом классе // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2015. Вып. 3 (9). С. 92-100.

36. Сяоя Л. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2015. Вып. 2 (8). С. 18-23.

37. Сяоя Л. История опыта становления межкультурной коммуникации как основа преподавания русского языка как иностранного в Китае // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2016. Вып. 1 (11). С. 98-102.

38. Олехно-Василук И. Из опыта приобщения к русскому языку и культуре польских дошкольников // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2016. Вып. 3 (168). С. 93-95.

39. Ван С. Интегрированное развитие основных видов речевой деятельности как основа обучения иностранцев русскому языку // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2015. Вып. 3 (9). С. 47-53.

40. Ван С., Курьянович А. В., Дубина Л. В. Способ «полного погружения» в речевую среду носителей как методологическая база освоения русского

языка иностранцем (на материале единиц русского жаргона) // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 9 (162). С. 69-75.

41. Слабухо О. А., Бабенко И. И. Спряжение русского глагола: проблемы лингводидактического описания категории и модель обучения спряжению на уроках русского языка как иностранного // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2015. Вып. 9 (162). С. 65-68.

Педагогика

УДК:372.881.1

аспирант Кутяйкина Мария Дмитриевна

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Аннотация. В статье рассматриваются принципы организации педагогического общения, способствующего улучшению эмоциональной атмосферы на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: урок иностранного языка, педагогическое общение, эмоциональная атмосфера.

Annotation. The article examines the principles of the pedagogical communication's management, which can improve the emotional atmosphere at the foreign language lesson.

Keywords: foreign language lesson, pedagogical communication, emotional atmosphere.

Введение. В настоящее время в обучении иностранным языкам все чаще используются современные технические средства, а для оценивания достижений обучающихся активно используются тесты. Однако для изучения иностранного языка первостепенную важность имеет общение, так как оно является не только целью, но и средством обучения иностранному языку. Учитель через педагогическое общение способен как создать на занятиях комфортную, способствующую наиболее эффективному изучению иностранного языка атмосферу, так и негативно повлиять на мотивацию обучающихся к общению на иностранном языке, лишить их желания проявлять активность на уроке, способствовать повышению уровня иноязычной тревожности.

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является формулирование и описание принципов педагогического общения на уроке иностранного языка. Для достижения данной цели необходимо изучить существующие принципы обучения иностранным языкам, выделить среди них принципы, оказывающие влияние на эмоциональную атмосферу на уроках иностранного языка, сформулировать собственные специфически методические принципы педагогического общения на уроке иностранного языка и описать их.

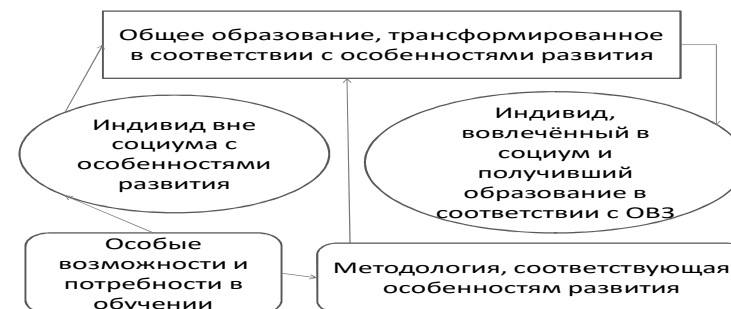


Схема 2. Реализация инклюзивного образования на основе технологии тьюторского сопровождения

Тьютор – это педагог, который в силу специфики профессиональной деятельности создаёт условия для формирования у обучающегося умения осознавать свои возможности и ресурсы, на этой основе делать выбор и нести за него ответственность, готовности к решению проблем и социальному взаимодействию.

При этом тьютор выстраивает отношения с обучающимся через осознание того, что он не «царь и бог» для конкретного ребенка, а взрослый, знающий и умеющий чуть больше. Тьютор способен поделиться своими интересами, умением учиться и выбирать. Тьютор способен услышать интерес ребенка и помочь ему направить этот первоначальный интерес в сторону осознанной цели, ясного пути и четкого плана движения по этому пути. Для работы с детьми с ОВЗ тьютору необходима искренняя вера в то, что интерес ребенка особенен и уникален.

В настоящий момент общепринятым является тезис о том, что смысл обучения состоит не в передаче знаний, пусть даже отобранных ребенком в соответствии с его образовательными потребностями и возможностями на основе понимания социальных требований, а в обеспечении условий самореализации личности. Применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья данный тезис приобретает особую значимость. То есть задача образовательного учреждения – предоставить ребенку широкий спектр образовательных услуг, которые могут в полной мере реализовать формулу «хочу-могу-есть-требуют».

В основе построения индивидуального образовательного маршрута лежат три важнейших процесса: прогнозирование, проектирование и конструирование.

Таблица 1

Ценностные установки и ограничения

Составляющие позиции	Учительская позиция	Тьюторская позиция
Цель деятельности	Научить, передать знания	Сопровождение в проблемных ситуациях. Работа с несанкционированной, спонтанной активностью. Перевод из «детской» во «взрослую» позицию
Проблематика	Предметная	Метапредметная и личностная
Темпоральная структура образовательного процесса	Циклическая, заданная тематическим планированием	Событийная, исходящая из возможностей, активности, отклика конкретного подростка
Используемые вопросы	Вопросы с заранее известным ответом	Вопросы, на которые нет правильных и однозначных ответов. Ответы могут меняться от человека к человеку, от ситуации к ситуации
Как оценивается деятельность ученика?	Отметки	Рефлексивные суждения и фиксации. Совершенные учеником действия по достижению своей образовательной цели.
Окончание деятельности	По завершению программы	Устойчивый выход подростка на собственную самостоятельную образовательную траекторию, выводящую его из заявленного проблемного поля

В методологическом плане именно индивидуализация образования, реализуемая в режиме тьюторского сопровождения, позволяет соединить образовательные потребности обучающегося с содержанием его образования. В сочетании с понятием «инклюзивное образование» отражение тьюторского сопровождения на схеме может выглядеть так:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Изложение основного материала статьи. Понятие «принципы обучения» относится к базовым категориям методической науки. В современной методике преподавания иностранных языков сформулировано большое количество принципов. Под принципами обучения понимают «реальные или предполагаемые закономерности, сформулированные как нормативные положения, которыми следует руководствоваться в учебном процессе» [2, с. 79].

Принципы обучения определяют требования к учебному процессу и отдельным его составляющим: целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения. Принципы обучения отражают и обобщают существующие в природе закономерности. Не существует общепринятой классификации принципов обучения.

А.Н. Шукин приводит следующую классификацию принципов обучения:

1. Дидактические принципы: сознательность, активность, наглядность, доступность и посильность, межпредметная координация, межкультурное взаимодействие, профессиональная компетентность преподавателя.

2. Лингвистические принципы: системность, концентризм, разграничение лингвистических явлений на уровне языка и речи, функциональность, стилистическая дифференциация, минимизация языка.

3. Психологические: мотивация, поэтапность в формировании речевых навыков и умений, учет индивидуально-психологических особенностей личности учащихся, учет адаптационных процессов.

4. Собственно методические: коммуникативность, учет родного языка учащихся, устное опережение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, профессиональная направленность обучения, аппроксимация, ситуативно-тематическая организация обучения, учет уровня владения языком [10, с. 148].

Иерархия принципов в методике преподавания иностранных языков включает общие дидактические принципы, общие методические принципы, частные методические принципы и принципы, значимые для узкой сферы обучения иностранному языку.

Г.В. Рогова считает принцип воспитывающего обучения одним из важных дидактических принципов обучения, подчеркивая необходимость формирования у обучающихся ощущения себя полноправными субъектами учебного процесса, умения организовать собственную деятельность по овладению иностранным языком [5, с. 42].

Ведущим методическим принципом считается принцип коммуникативной направленности. Необходимо вовлекать обучающихся в устную и письменную коммуникацию на изучаемом языке на протяжении всего курса, руководствоваться принципом коммуникативной направленности при отборе и организации учебного материала, выборе организационных форм, способствующих вовлечению в общение каждого обучающегося. Реализация принципа коммуникативной направленности предполагает комментарий учителя о возможностях практического употребления нового слова, словосочетания, грамматического явления, привнесение нового в высказывания даже при повторении материала, стимулирование обучающихся к активному участию в общении на уроке, создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятиях, акцентирование внимания обучающихся на содержательной стороне текста при чтении.

К особенностям занятия, позволяющим считать учебный процесс

коммуникативным, относят следующие признаки: мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, индивидуальность отношений, речемыслительная активность, взаимодействие между учащимися и преподавателем, контактность, ситуативность, информативность, новизна, эвристичность, функциональность, проблемность [3].

На наш взгляд, полноценное, благотворно влияющее на мотивацию обучающихся и эмоциональную атмосферу в классе педагогическое общение невозможно без учета следующих эмоциональных факторов: 1) эмпатия учителя иностранного языка; 2) открытая коммуникативная позиция педагога; 3) соучастие ученику как партнеру общения; 4) содействие формированию у обучающихся чувства достоинства собственной личности; 5) баланс между выражениями одобрения и неодобрения при педагогической оценке на вербальном и невербальном уровне; 6) разнообразие вербальных и невербальных способов выражения одобрения и неодобрения; 7) объективность, обоснованность, выразительность, уважительность педагогической оценки, ее адекватность количественным и качественным результатам и приложенным обучающимися усилиями; 8) достижение обучающимися оптимального (среднего) уровня иноязычной тревожности; 9) коммуникативное вдохновение педагога.

Особую роль в изучении иностранному языку отводят принципу активности. Он подразумевает напряженность психических процессов обучающегося, включая внимание, мышление, память, формирование и формулирование мыслей средствами иностранного языка. Выполняемая деятельность должна быть мотивированной и иметь для обучающегося личностный смысл. Выделяют интеллектуальную, эмоциональную и речевую активность. Интеллектуальная активность обеспечивается при помощи постановки проблемных вопросов, чтения и интерпретации содержательных текстов, самостоятельной деятельности и самоорганизации обучающихся [8]. Эмоциональная активность учеников зависит от их эмоционального состояния и связана с удовольствием от изучения иностранного языка и выполняемой работы. Речевая активность во многом определяется интеллектуальной и эмоциональной активностью. Повышению речевой активности способствует работа хором, работа всей учебной группы при прослушивании или чтении текста, выполнении письменных заданий, работа в малых группах (2-5 человек), коллективная работа, постановка проблемных вопросов.

Для учителя иностранного языка, стремящегося задействовать на своем уроке эмоциональные факторы, должны иметь большое значение и психологические принципы гуманизации педагогического взаимодействия, описанные Н.В. Ключевой: 1) принцип диалога; 2) принцип проблематизации педагогического взаимодействия; 3) принцип персонализации; 4) принцип индивидуализации [1, с. 49-50].

Принцип диалога связан с установлением личностно-равноправных позиций взрослого и ребенка. Принцип проблематизации педагогического взаимодействия подразумевает актуализацию исследовательской активности обучающихся, стимулирование личностного роста, создание условий для совершения нравственных поступков, самостоятельной постановки познавательных задач. Принцип персонализации требует от педагога адекватного включения в педагогическое взаимодействие элементов собственного личностного опыта, не совсем соответствующих ролевым

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

фиксация его знаний, умений, навыков в самых разных областях и определение зоны ближайшего развития для расширения его функциональных возможностей и удовлетворения образовательных интересов и потребностей. Имея эти данные, можно приступать к проектированию образовательного маршрута, составлению индивидуальной образовательной программы, что само по себе является задачей тьюторского сопровождения.

На наш взгляд, технология тьюторского сопровождения - это то педагогическое средство, инструмент, который уже сегодня следует освоить и активно использоваться педагогами школ. Речь идет об индивидуализации образования, которая предусматривает «организацию учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. И.о. осуществляется в условиях коллективной работы в рамках общих задач и содержания обучения». [2]

В Едином квалификационном справочнике есть квалификационная характеристика тьютора.

К должностным обязанностям тьютора относятся:

- организация процесса индивидуальной работы по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающегося;
- сопровождение процесса формирования личности ребёнка: помогает разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее;
- совместное с обучающимся распределение и оценка имеющихся у него ресурсов всех видов для реализации поставленных целей;
- оказание помощи в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;
- организация взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана;
- поддержание познавательного интереса обучающегося на основе анализа перспективы развития и возможности расширения его диапазона;
- содействие наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося.

Соотнося понятие «инклюзивное образование» с содержанием профессиональной деятельности тьютора, приходим к выводу, что именно такой педагог должен быть рядом с ребёнком с особыми возможностями здоровья и образовательными потребностями. Для большей наглядности можно привести следующую сравнительную таблицу.

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих определяет в качестве должностной обязанности осуществление обучения и воспитания обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей, а также создание условий для формирования общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам.

К наиболее ярко выраженным на сегодня проблемам в инклюзивном образовании можно отнести:

- 1) неразработанность образовательных стандартов для обучающихся с разными видами ограничений;
- 2) невозможность организации образовательного процесса на основе учебного плана, соответствующего особым образовательным потребностям ребенка;
- 3) отсутствие у педагогов общеобразовательных школ знаний об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей.

Логичной ступенью, обеспечивающей переход от образовательной школы для обучающихся, попадающих в категорию детей с нормальным развитием, к школе с выстроенной системой инклюзивного образования, по нашему мнению, является адаптивная школа.

«Адаптивная школа – модель образовательного учреждения, ориентированная на адаптацию школьной системы к возможностям и особенностям учащихся. Идея А.ш. опирается на один из главных принципов государственной политики Рос. Федерации в области образования: общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Один из создателей концепции А.ш. Е.А. Ямбург полагает, что в ней должно быть место каждому ребёнку вне зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, способностей и склонностей.» [1].

Но школ, работающих в рамках адаптивной модели в России единицы, а дети, требующие особого психолого-педагогического подхода, есть везде.

Целью, значимым результатом инклюзивного образования является создание условий для обучения детей с особыми потребностями в обычных образовательных организациях, а не в специализированных учреждениях. Такое решение вопроса позволяет детям с ОВЗ быть включёнными в естественную жизнь детского коллектива, уменьшает риск социальной отверженности вплоть до изоляции.

Для достижения поставленной цели необходимо решение целого ряда нормативных, финансовых, материальных, организационных проблем, но мы остановимся на психолого-педагогическом аспекте.

К важным психолого-педагогическим условиям инклюзивного образования, в определённой степени гарантирующими достижение целей, относятся: принятие детей с особенностями развития и особыми образовательными потребностями и создание им условий, ориентированных на удовлетворение потребностей этих детей.

На начальном этапе главной задачей специалистов образовательной организации является диагностика индивидуальных особенностей ребенка,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

нормативам и ожиданиям. Принцип индивидуализации педагогического взаимодействия перекликается с принципом индивидуализации, описанным выше, и подразумевает построения общения, адекватного возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, учета их способностей, склонностей, возможностей. Перечисленные принципы тесно взаимосвязаны, их реализация способна повлиять на эмоциональную атмосферу на уроке иностранного языка [7].

Система принципов обучения иностранному языку является открытой и допускает переосмысление существующих принципов и включение новых.

Организация педагогического общения на уроках иностранного языка должна, на наш взгляд, базироваться на следующих специфических методических принципах:

1. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей. В педагогическом общении на уроке иностранного языка от учителя требуется знание не только возрастных, но и личностных особенностей каждого обучающегося, их интересов, увлечений, особенностей мировоззрения, семейной ситуации и многого другого.

Учет особенностей каждого ученика особенно важен при организации работы в малых группах, так как состав группы может сильно влиять на эффективность ее работы. Е.И. Пассов включает в понятие «индивидуальность ученика» его индивидуальные, субъектные и личностные свойства, подчеркивая взаимосвязь всех составляющих [4, с. 73].

Индивидуальные свойства связаны с природными свойствами: темперамент, органические потребности, задатки, способность к запоминанию, фонематический слух, интонационные и речемыслительные способности. К субъектным свойствам относят умение трудиться, индивидуальный стиль деятельности. Учет субъектных свойств учеников важен, поскольку отсутствие некоторых способностей можно компенсировать использованием рациональных приемов при выполнении деятельности. Личностные качества тесно связаны с речевой деятельностью через ее социальную функцию. Личностная индивидуализация должна учитывать контекст деятельности и жизненный опыт учеников, сферу их интересов, желаний и склонностей, мировоззрение, эмоционально-чувственную сферу, статус обучающегося в учебном коллективе [4, с. 77]. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей важен при определении очередности опроса, варьировании времени на подготовку ответа, подборе заданий разного уровня сложности и дополнительных материалов.

При переходе обучающихся из начальной школы в среднее звено многие учителя-предметники отмечают сниженную учебную мотивацию, стремление спорить с одноклассниками и преподавателями, обостряющиеся конфликты между мальчиками и девочками, даже ухудшение дисциплины и успеваемости.

Перечисленные признаки объясняются сложностями адаптации к новым учебным условиям, новым учителям и их требованиям, новым учебным предметам, необходимости перемещаться из кабинета в кабинет, проявлять больше самостоятельности. Стремление вступать в словесные перепалки не только с одноклассниками, но и с учителями может быть проявлением развивающегося критического мышления. Учитель иностранного языка может использовать названную особенность при выборе и составлении заданий: чаще спрашивать мнение учеников о событиях, явлениях или поступках героев

текстов, просить самых «критичных» учеников о помощи на уроке.

2. Принцип использования различных форм взаимодействия. Данный принцип подразумевает чередование и сочетание на уроке индивидуальной, парной, фронтальной и групповой работы, способствующее стимулированию речемыслительной активности обучающихся и активизации наиболее пассивных участников урока. Смена нескольких форм взаимодействия в течение урока придаст ему динамичности, однако излишне частые чередования могут запутать обучающихся и вызвать у них дискомфорт. При игровых формах работы важно отсутствие принуждения к участию в игре в строго определенной форме: учитель должен давать пассивным, стеснительным обучающимся возможность принять участие в игре в психологически комфортной для них форме.

3. Принцип использования адекватных речевых форм. Педагог должен знать основы риторики, поскольку к речи учителя на уроке иностранного языка применимы многие из рекомендаций, разработанных специалистами в данной области [6]:

- Разговорность стиля. Педагогу следует по возможности избегать слишком книжных или официальных слов, заменяя их на стилистически нейтральные или разговорные для облегчения восприятия.

- Простота изложения. Педагог не должен перегружать речь научными и абстрактными словами, следует грамотно пояснять еще не знакомые обучающимся термины, использовать более простые синтаксические конструкции, разбивая слишком сложные предложения на несколько коротких, избегать нагромождения чисел (например, при рассказе об истории страны изучаемого языка или жизни известных людей), округлять числа, преподносить статистические данные в форме сравнения или пропорции, использовать сравнения.

- Конкретность лексики. Учителю иностранного языка следует избегать слишком обобщенных названий, заменяя их на более конкретные.

- Разнообразие номинативных средств. Учитель должен избегать однообразных и банальных оценочных слов (gut, schlecht, toll), стремиться разнообразить свою речь, пополняя тем самым словарный запас обучающихся (ausgezeichnet, ekelhaft, hervorragend).

- Выразительность речи. Выразительность речи учителя связана с интонациями и эмоциональностью, необходимы правильная расстановка логических ударений и пауз, отсутствие монотонности.

4. Принцип адекватности языковых и речевых средств опыту обучающихся. Продолжая и дополняя принцип использования адекватных речевых форм, данный принцип подразумевает соотнесение учителем языковых и речевых особенностей высказываний на иностранном языке с опытом обучающихся. Не только чрезмерно сложные грамматические конструкции и лексические единицы, но и чрезмерное упрощение высказываний могут навредить атмосфере на уроке. Слишком сложная речь учителя останется непонятой большинством обучающихся, не только навредив эффективности выполнения заданий, но и усилив иную язычную тревожность некоторых обучающихся. Слишком простые, примитивные, часто повторяющиеся фразы учителя делают урок однообразным, «приедаются» ученикам, снижают интерес к выполняемым заданиям.

5. Принцип адекватности выбранной формы взаимодействия ситуации.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

методологические разработки по данному направлению. Данные материалы затрагивают разные аспекты решения проблемы. Среди них:

- теоретический анализ предпосылок развития инклюзии;
- взаимобусловленность инклюзии и специально построенного образовательного процесса;
- оптимальные способы реализации инклюзивного образования;
- взаимосвязь между установками на обучение и социальной активностью у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- отношение здоровых детей к сверстникам с ограниченными возможностями и факторов, которые влияют на формирование качества отношения;
- особенности качества профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: определение эффективных инструментов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на этапе школьного обучения.

Изложение основного материала статьи. Такие исследователи, как De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert, B., Cagran, M. Schmidt, констатируют неготовность основной массы педагогов к работе с детьми с особенностями развития, а J.-R. Kim, K. Scorgie, T. Brandon и J. Charlton прямо указывают на необходимость целенаправленной подготовки педагогов к работе в режиме инклюзивного образования. De Boer, S. J. Pijl, A. Minnaert, подводя итоги проведенных 26 исследований, отмечают негативное или, в лучшем случае, нейтральное отношение педагогов к внедрению инклюзии в систему общего образования. Это может свидетельствовать не только о профессиональной неготовности работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но и о непонимании значимости инклюзии для самих обучающихся. Педагоги из Англии R. Bond и E. Castagnera фиксируют, что успех инклюзии обучающихся с ОВЗ в общеобразовательную школу во многом зависит от разнообразия способов их поддержки. Не последнюю роль, по мнению исследователей, играют одноклассники. Специалистами разработаны стратегии сопровождения класса «Тьюторство над классом» (Class-Wide Peer Tutoring, CWPT) и кросс-возрастное тьюторство. Особого внимания в этих материалах заслуживает наставничество между детьми, отличающимися по возрасту.

Не только приведенные выше, но и многие другие выводы зарубежных исследователей о проблемах инклюзивного образования, на наш взгляд, отражают состояние дел и в отечественной педагогике.

Веским основанием для активизации работы в данном направлении служат нормативные документы.

Например, профессиональный стандарт педагога в разделе «Обучение» определяет в качестве необходимых знания педагогом основных индикаторов индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики; в разделе «Трудовые действия» - объективную оценку знаний обучающихся в соответствии с реальными учебными возможностями детей; в разделе «Развивающая деятельность» - оказание адресной помощи обучающимся, разработку и реализацию совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка, освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу.

УДК: 376.23

доцент Яковлева Татьяна Дмитриевна

Государственное автономное учреждение

дополнительного профессионального образования Ярославской области

«Институт развития образования» (г. Ярославль)

ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье фиксируются проблемы, препятствующие распространению инклюзивного образования в России, и рассматривается технология тьюторского сопровождения как способ удовлетворения образовательных потребностей и решения проблем социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуализация образования, тьютор.

Annotation. The article specifies the problems hindering inclusive education advancement in Russia and discusses the tutoring technology as a way to meet educational needs and solve socialization problems for children with disabilities.

Keywords: inclusive education, individualization of education, tutor.

Введение. Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-заключаю, включаю, вовлекаю) — один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. [3]

На наш взгляд, содержания понятия может быть изображено следующей схемой:



Схема 1. Содержание понятия «инклюзивное образование»

Для педагогов России тема инклюзивного образования является достаточно новой, хотя в ряде стран (США, Великобритания, страны Скандинавии) уже имеется не только опыт, но и методические и

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Учитель должен владеть двумя основными умениями: 1) выбирать формы взаимодействия в соответствии с целями, задачами и особенностями урока; 2) быстро ориентироваться и реагировать в изменяющихся условиях. При выборе форм взаимодействия в соответствии с особенностями урока учитель должен учитывать не только цели, задачи урока и его место в программе, но и другие факторы: место урока в расписании (например, учителю следует учитывать, что после уроков физкультуры или сложных контрольных работ по другим предметам дети устают, хуже выполняют некоторые виды заданий), происшествя в классе в течение учебного дня (после особенно ярких позитивных или негативных событий педагогу будет сложно мотивировать обучающихся к активной работе на уроке) и многое другое. Даже в течение урока некоторые события могут влиять на активность всей группы или отдельных обучающихся: неудачная или неуместная шутка, расстройство одного из обучающихся из-за неудачного ответа или наоборот бурная радость по поводу успеха, конфликты при работе в парах и группах. Задача учителя — оперативно реагировать на изменения, возвращая учеников в русло продуктивной работы на уроке.

6. Принцип эмоциональной насыщенности. Учитель должен стремиться максимально задействовать эмоциональную сферу личности обучающихся на уроке иностранного языка, умело демонстрировать свои собственные эмоции и чувства по поводу обсуждаемого и происходящего на уроке. Учителю иностранного языка нельзя недооценивать значимость своего психофизического аппарата, ведь он является средством осознанного педагогического воздействия и одним из факторов, определяющих характер взаимодействия учителя с детьми [11, с. 144]. Значение имеют физическая и психологическая раскрепощенность педагога, его мимика. Мимика учителя должна быть подвижной для реагирования на действительность и непредсказуемые обстоятельства, а также для дополнения вербальных выражений и насыщения взаимодействия с детьми эмоциональными отношениями. Сдержанность поможет соблюдать меру, избегать резкости и полностью владеть мимическим средством в его адекватности целям. Позитивность мимики обеспечивает расположенность к общению.

Не менее важен для педагога и его пластический образ, состоящий из жестов и движений, производимых педагогом, его походки и поз. Важна открытая пластическая поза, выражающая доброжелательность.

Общение на родном и иностранном языке — насыщенный эмоциями процесс. Эмоциональная сфера личности ребенка может быть задействована на уроке иностранного языка многими способами: 1) включением в задания проблемных, спорных, актуальных для детей вопросов (от тематики диалогов до формулировок вопросов к текстам); 2) определенным образом организованной работой в группах (от учителя требуется знание особенностей ученического коллектива); 3) способами выражения одобрения и неодобрения; 4) включением в оценочную деятельность самооценки.

Принцип эмоциональной насыщенности при организации педагогического общения на уроке иностранного языка перекликается с принципом положительного эмоционального фона, выделенным С.Ф. Шатиловым [9, с. 46]. Мотивация к использованию иностранного языка в качестве средства общения во многом зависит от эмоциональных переживаний обучающихся, их отношения к иностранному языку как учебному предмету, от эмоциональной

атмосферы на уроке.

Выводы. Педагогическое общение на уроках иностранного языка должно опираться на следующие принципы: 1) принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся; 2) принцип использования различных форм взаимодействия; 3) принцип использования адекватных речевых форм; 4) принцип адекватности выбранной формы взаимодействия ситуации; 5) принцип эмоциональной насыщенности; 6) принцип адекватности языковых и речевых средств опыту обучающихся.

Именно от учителя зависит, насколько полно будет реализован весь потенциал педагогического общения как способа поддержания благоприятного эмоционального климата в классе и творческого характера учебной деятельности, повышения мотивации обучающихся к участию в уроке и изучению иностранного языка в целом.

Литература:

1. Клюева, Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш учеб заведений / Н.В. Клюева. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
2. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5-11 классы / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 174 С.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
5. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Стернин, И.А. Практическая риторика[Текст] / И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2011. – 169 с.
7. Чернышов, С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): монография / С.В. Чернышов. – Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. – 334 с.
8. Шамов, А.Н. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности учителя иностранного языка: учеб. пособие / А.Н. Шамов. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. – 218 с.
9. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
10. Шукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
11. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология[Текст] / Н.Е. Щуркова. – Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Итак, по результатам анкетирования и тестирования преподавателей, а также самооценки студентами овладения содержанием обучения диагностирована положительная динамика в развитии компонентов метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка: ценностно-мотивационного, когнитивно-операционного, рефлексивно-оценочного. Таким образом, результаты диагностики, полученные в ходе педагогического эксперимента, подтверждают эффективность модели саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка неязыкового вуза.

Выводы. Всё вышеизложенное позволяет авторам статьи констатировать, что теоретическая и практическая значимость данной статьи состоит в определении этапов, методов диагностики и критериев оценки, позволяющих подтвердить эффективность модели саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – с. 52-60.
2. Ермоленко, Т.А. Преподаватель – ключевая фигура в вузе, творец оптимизации учебного процесса / Т.А. Ермоленко, Н.Ю. Павлова // Преподаватель Высшей школы в XI веке: материалы научно-практической интернет конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ст.: www.t21.rgups.ru/archive/doc2010/1/02.doc
3. Кузьмина, Л.Г. Развитие профессионально-автономной личности преподавателя иностранных языков / Л.Г. Кузьмина. – Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 1. № 3-2. – С. 178-185.
4. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004 – 336 с.
5. Тамбовкина, Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностр. яз. в shk. – 2000. - № 5. – С. 63-65.
6. Шобонова, Л.Ю. Саморазвитие метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Ю. Шобонова. – Киров, 2012. – 27 с.
7. Шобонова, Л.Ю. Сущность метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. / Л.Ю. Шобонова, С.Е. Цветкова, // Сибирский педагогический журнал (Новосибирск). – 2011. – №3. – С. 108-115 (0,5 печл.).
8. Benson, P. Teachers' and Learners' Theories of Autonomy // AILA 2002 Symposium on Relationships between Learner and Teacher Autonomy: Realities and Responses. – Singapore, 2002. – P. 12–13.
9. Camilleri, A. Practise What You Preach: Learner autonomy in pre-service education // Introducing Learner Autonomy in Teacher Education / Compiled and edited by A. Camilleri. – Strasbourg, 1997. – P.16–21.
10. Little, D. Learning as Dialogue: The Dependence of learner autonomy on teacher autonomy // System. – 1995. – № 23 (2). – P.175–181.

пределах программы вуза в практических ситуациях (балла, балла). Результаты анкетирования сведены в таблицу 4.

Таблица 4

Оценка студентами степени владения содержанием обучения

Оцениваемые суждения. Я могу:	Среднее значение		Стандартное отклонение		Доверительный интервал		Достов. разл.
Обсуждать вопросы, связанные с применением иностранного языка для решения учебно-методических проблем	3,05	2,88	0,86	0,99	0,27	0,40	
Обсуждать с использованием иностранного языка методические аспекты профессиональной деятельности	3,19	2,20	0,72	1,07	0,22	0,43	*
Готовить официальные документы по учебным вопросам	2,71	1,75	0,87	0,71	0,27	0,28	*
Пересказывать материал лекций и учебника в пределах программы вуза на иностранном языке	3,85	3,33	0,90	1,30	0,18	0,22	*
Использовать материал лекций и учебника в пределах программы вуза в практических ситуациях с использованием иностранного языка	3,60	2,85	0,90	0,89	0,28	0,35	*

Примечание: Оценка по пятибалльной шкале: 1 балл – минимальное значение оценки; 5-баллов – максимальное; * - различие в показателях статистически достоверно

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Леханова Ольга Леонидовна
ФГБОУ ВПО «Черепоовецкий государственный университет» (г. Череповец)

ПОВЫШЕНИЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ АДАПТАЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье обоснована необходимость повышения реабилитационного потенциала студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья средствами образовательного пространства университета. Автор описывает опыт Череповецкого государственного университета по проектированию содержания специализированных адаптационных дисциплин для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, адаптационные дисциплины, инклюзивное образование, реабилитационный потенциал.

Annotation. The article substantiates the need to improve the rehabilitation potential of students with disabilities by means of educational space of the university. The author describes the Cherepovets State University experience in designing specialized content adaptation discipline for students with disabilities and disability.

Keywords: higher professional education, disabilities, adaptive discipline, inclusive education, rehabilitation potential.

Введение. В последние годы российское общество отчётливо демонстрирует готовность к реализации новых форм взаимоотношения с людьми, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья. Целевая компонента наблюдаемых изменений весьма прагматична и сводится не только и не столько к гуманизации нашего общества, сколько к повышению реабилитационного потенциала людей с инвалидностью, под которым, согласно определению В.П. Белоа и И.Н. Ефимова [2] понимается комплекс биологических, личностных и социально-средовых факторов, которые составляют основу ресоциализации больного. Реабилитационный потенциал, по мнению М.В. Коробова [9], реализуется в мобилизации имеющихся у человек с инвалидностью резервов компенсаторных и адаптационных процессов, приводящие наряду с прочим к восстановлению личностного, профессионального и социального статуса. В.З Кантор [8] отмечает, что реабилитационный потенциал выступает как интегральная характеристика реабилитационных возможностей в единстве интернального и экстернального начал, что позволяет перенести рассмотрение вопроса в педагогическую плоскость образования инвалидов. Учитывая, что одним из значимых компонентов реабилитационного потенциала является его образовательная составляющая в области рекомендуемой МСЭ профессиональной деятельности и реализуемая в условиях образовательного пространства современных вузов., следует особо остановиться на проблеме использования образовательного пространства вуза и реализуемых в нём дисциплин с целью повышения

реабилитационного потенциала обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Формулировка цели статьи. Высшие учебные заведения, реализуя один из уровней образования в РФ и функционируя в рамках существующего в стране нормативного регламента ([13], [18], [19]), призваны обеспечить студентам с ОВЗ и инвалидностью равные права в образовательном процессе, создать необходимые для этого специальные условия, обеспечить включение коррекционной составляющей в структуру реализуемых учебных планов и образовательных программ. В стандартах высшего образования нового поколения (3+; 4) выделен соответствующий пункт, предполагающий возможность освоения обучающимися с ОВЗ и инвалидностью адаптационных дисциплин. Именно адаптационные дисциплины содержат реабилитационный потенциал и предназначены для устранения влияния ограничений здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов на формирование общекультурных, и профессиональных компетенций с целью достижения запланированных результатов освоения основной образовательной программы. В существующих в РФ методических разработках ряда вузов ([4], [7], [10], [11], [12], [14], [16], [17]), а также в материалах учебно-методического центра, реализовавшего в 2015 г. под руководством Б.Б. Айсмонтаса межвузовский проект по разработке и апробации модели учебно-методического центра дистанционного обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ [1] представлены материалы, позволяющие представителям вузов получить общее представление о реабилитационных возможностях образования, о сущности и содержании процесса адаптации образовательной программы, учебных дисциплин и условий обучения в ходе высшего инклюзивного образования. Е.А. Мартынова и Д.Ф. Романенкова [11], описывая опыт включения в процесс высшего образования инвалидов адаптационных дисциплин, называют в качестве таковых «Технологии социальной интеграции в условиях образовательной и трудовой деятельности» (МГТУ имени Н.Э. Баумана), «Социально-психологический практикум», «Правовые основы социальной поддержки» (Новосибирский ГТУ), «Компьютерные технологии в инклюзивном образовании» (Омский ГПУ), «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний», «Технологии интеллектуального труда» (Челябинский ГУ). Однако, учитывая академическую свободу вузов и необходимость принятия во внимание региональной специфики обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ, каждая образовательная организация высшего образования встает перед необходимостью разработки собственного пакета учебных и методических материалов. В связи с этим представляется интересным опыт по использованию реабилитационного потенциала вуза в части проведения адаптационных дисциплин, реализуемый в ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». Преимущества вуза в данном аспекте связаны с наличием в университете кафедры дефектологического образования, функционирующей четверть века и объединяющей коллектив специалистов в области диагностики, коррекции и компенсации нарушений в развитии, а также с тем, что в ЧГУ с 2013 года реализуется Целевая программа (ЦП) Формирования универсальной среды и функционирует созданный в связи с этим Ресурсный центр (РЦ) поддержки обучающихся в ЧГУ и работающих с этой категорией лиц [3], [5], [6]. Программа нацелена на создание в университете универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить

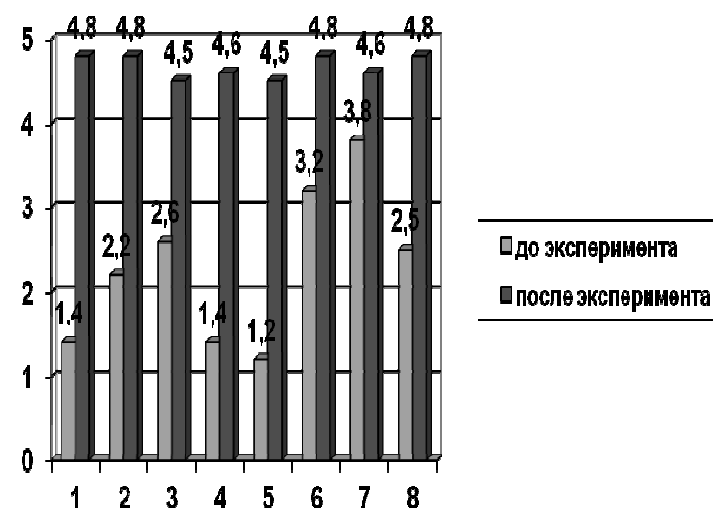


Рис. 1 Динамика показателя абсолютного прироста уровня саморазвития метапрофессиональной компетентности

Примечание: 1 – составление учебной программы, 2 – составление методических рекомендаций, 3 – разработка учебно-методического пособия, 4 – проектирование учебного процесса, 5 – моделирование профессионально-язычной деятельности, 6 – использование активных методов обучения, 7 – поиск информации в различных источниках, 8 – составление доклада/презентации

На этапе формирующего эксперимента были сформированы две группы студентов направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» Волжского государственного инженерно-педагогического университета:

- контрольная группа, количество студентов $n=62$, занятия со студентами проводил преподаватель по традиционной технологии обучения;
- экспериментальная группа, $n=58$, занятия проводил преподаватель, который предварительно прошел подготовку по авторскому модульному учебному курсу.

Анкетирование студентов, проведенное по окончании эксперимента, показало, что студенты экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы более высоко оценивают свои возможности: обсуждать с использованием иностранного языка методические аспекты профессиональной деятельности (балла, балла), готовить официальные документы по учебным вопросам (балла, балла); пересказывать материал лекций и учебника в пределах программы вуза на иностранном языке (балла, балла), использовать иностранный язык в материалах лекций и учебника в

Таблица 3

**Сравнительные данные самооценки преподавателями степени
подготовленности к различным видам деятельности**

Этапы опроса	До эксперимента (М)	После эксперимента (М)
Виды деятельности		
- составление учебной рабочей программы	1,4	4,8
- составление методических рекомендаций	2,2	4,8
- разработка учебно-методического пособия	2,6	4,5
- проектирование компонентов процесса профессионально-иноязычной подготовки	1,4	4,6
- моделирование профессионально-иноязычной подготовки	1,2	4,5
- использование активных методов обучения	3,2	4,8
- поиск информации в различных источниках	3,8	4,6
- составление доклада/презентации	2,5	4,8

Примечание: М – среднее значение самооценки преподавателями степени подготовленности (в баллах по 5-и балльной шкале, где 1 – «полное отсутствие навыка», 5 – «практически свободное владение навыком»)

После проведения эксперимента преподаватели значительно выше оценивают свои профессиональные умения. При этом наиболее значимый рост самооценки наблюдается по таким видам учебно-методической работы, как составление учебной рабочей программы (М увеличилось на 3,4) и моделирование профессионально-иноязычной подготовки (М увеличилось на 3,3). Коэффициент эффективности разработанной модели по результатам самооценки профессиональных умений составил 0,96, что соответствует уровню оптимальной эффективности.

Чтобы проследить динамику саморазвития метапрофессиональной компетентности по результатам самооценки профессиональных умений, использовался показатель абсолютного прироста (G), который отражает разность начального и конечного уровня рассматриваемого показателя и вычисляется по формуле:

$$G = \Pi(\text{кон}) - \Pi(\text{нач}),$$

где $\Pi(\text{нач})$ – начальное значение показателя,

$\Pi(\text{кон})$ – конечное значение показателя.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушения развития, устранение социальной разобщенности инвалидов и обучающихся, не являющихся инвалидами, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья во все сферы деятельности университета, обеспечить беспрепятственный доступ к услугам, оказываемым университетом. Одним из блоков разработанных РЦ материалов являются комплекты рабочих программ, учебно-методических материалов и ФОСов по адаптационным дисциплинам, направленным на коррекцию учебных и коммуникативных умений и способствующих социальной и профессиональной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Изложение основного материала статьи. Структурно реализуемые в ЧГУ адаптационные дисциплины объединены в три функциональных модуля:

1 модуль – Специализированный адаптационный модуль (реализуется в 1-4 семестрах в условиях специально сформированных групп).

2 модуль – Адаптивная физическая культура (реализуется в 1-6 семестрах как в условиях специально сформированных групп, так и в условиях совместного обучения).

3 модуль – Программа личностного и профессионального развития (реализуется в 1-6 семестрах в условиях совместного обучения).

Вслед за Е.А. Мартыновой и Д.Ф. Романенковой [11] мы полагаем, что все модули адаптационных дисциплин должны иметь педагогическую и коррекционную направленность. Педагогическая направленность адаптационных модулей – содействие полноценному формированию у лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов системы компетенций, необходимых для успешного освоения программы подготовки в целом по выбранному направлению. Эти дисциплины «поддерживают» изучение базовой и вариативной части образовательной программы, направлены на социализацию, профессионализацию и адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, способствуют их адекватному профессиональному самоопределению, возможности самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории. Коррекционная направленность адаптационных модулей – совершенствование самосознания, развитие личностных эмоционально-волевых, интеллектуальных и познавательных качеств у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Существенная составляющая этой направленности адаптационных модулей – компенсация недостатков предыдущих уровней обучения, коррекционная помощь со стороны педагогов специального образования. В соответствии с направленностью формируется содержание адаптационных дисциплин, реализуемых в Череповецком государственном университете.

Первый модуль, «Специализированный адаптационный модуль», объединяет четыре дисциплины: «Введение в инклюзивный образовательный процесс высшего профессионального образования», «Технологии учебной деятельности», «Адаптивная психология и технологии формирования жизнестойкости и копинг-поведения», «Профессиональная адаптация и основы социально-правовых знаний».

1. «Введение в инклюзивный образовательный процесс высшего профессионального образования» - курс, направленный на ознакомление

студентов с ОВЗ и инвалидностью с особенностями организации образовательного процесса в университете с учётом особых образовательных потребностей обучающихся. В ходе освоения курса студенты учатся определять специальные образовательные условия с учётом особых образовательных потребностей и психофизических особенностей. Дисциплина содержит три раздела и соответствующее им содержание, отражённое в таблице 1.

Таблица 1

Содержание дисциплины «Введение в инклюзивный образовательный процесс высшего профессионального образования»

№ и наименование раздела (модуля) дисциплины	Краткое содержание
Высшее инклюзивное образование в ЧГУ – история, современное состояние, перспективы развития.	Государственная социальная политика в отношении доступности профессионального образования для людей с ОВЗ и инвалидностью. Требования к организации образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в ФГОС ВО. Методические рекомендации к высшему инклюзивному образованию профильного министерства и их соблюдение в ЧГУ. Исторические предпосылки появления системы сопровождения и поддержки образования лиц с ОВЗ и инвалидностью и работающих с этой категорией лиц в ЧГУ. Нормативные акты, регламентирующие образование студентов с инвалидностью в ЧГУ.
Регламенты доступности объектов и услуг в высшем инклюзивном образовании	Требования к доступности объектов и услуг в организациях высшего образования – общее понятие, основные разделы. Санитарные нормы доступности объектов для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Понятие разумной доступности и условия её обеспечения. Основные трудности и перспективы обеспечения комфортных условий в образовательных организациях для лиц с ОВЗ и инвалидностью.
Межведомственное взаимодействие в реализации практики высшего инклюзивного образования	Рекомендации МСЭ в части психолого-педагогической реабилитации инвалида и их отражение в ИПРА инвалида. Сеть социальных реабилитационных центров на территории оказания образовательных услуг ЧГУ. Социально партнёрство и НКО в социальной реабилитации инвалидов. Реабилитационные средства, выделяемые по линии ФСС и возможности их использования в процессе высшего инклюзивного образования. Типология объективных и субъективных трудностей межведомственного взаимодействия в процессе реализации практик высшего инклюзивного образования

2. «Технологии учебной деятельности» - дисциплина, формирующая способность к самоорганизации учебной деятельности с использованием современных образовательных и информационных технологий, в том числе с использованием ассистивных и компенсаторных информационных и

В.П.Беспалько. Техника определения уровня эффективности разработанной модели представлена в таблице 2.

Таблица 2

Определение уровня эффективности модели формирования метапрофессиональной компетентности

Значение коэффициента эффективности	Уровни эффективности
$0,9 \leq KЭ \leq 1,0$	оптимально эффективно
$0,8 \leq KЭ < 0,9$	эффективно
$0,7 \leq KЭ < 0,8$	минимально эффективно
менее 0,7	неэффективно

По окончании эксперимента повторно проводились:

- *опрос преподавателей* для выявления их отношения к пройденному курсу дополнительной подготовки;
- *анкетирование преподавателей с целью самооценки их профессиональных умений*, необходимых для работы в условиях неязыкового вуза.

Результаты педагогической диагностики и их интерпретация.

Анкетирование, проведённое с целью выявления готовности преподавателей к профессиональному саморазвитию, свидетельствует о том, что до эксперимента преподаватели осознают важность дополнительной профессиональной подготовки, однако уровень их интереса к ней недостаточно высок (среднее значение оценки преподавателями важности и интереса составляет соответственно: Мваж. = 4,05 и Минт. = 3,85). В силу ограничения объёма статьи авторы не представляют полученных по результатам анкетирования данных в виде диаграмм, но ограничиваются констатацией соответствующих выводов.

Результаты анкетирования после проведения эксперимента свидетельствуют о том, что уровень интереса преподавателей к дополнительной подготовке значительно возрос, при этом среднее значение оценки важности и интереса составили соответственно: Мваж. = 4,85 и Минт. = 4,45.

По результатам выполнения тестовых заданий в контексте авторского модульного учебного курса на этапе формирующего эксперимента средний бал составил 4,4, что свидетельствует об эффективном развитии когнитивно-операционного компонента метапрофессиональной компетентности преподавателя. Коэффициент эффективности разработанной модели по результатам выполнения тестовых заданий, составил 0,8, что соответствует уровню «эффективно».

Анализируя сравнительные данные самооценки преподавателями профессиональных умений, необходимых для работы в условиях неязыкового вуза (табл. 3), отметим, что до проведения эксперимента самооценка степени подготовленности к профессиональной деятельности находится в основном на уровне «слабо» и «удовлетворительно».

интерес к дальнейшему повышению квалификации. Полученные в ходе опроса данные были подвергнуты количественной обработке.

Для выявления самооценки степени подготовленности к различным видам учебно-методической деятельности в условиях неязыкового вуза проводилось анкетирование. Оно показало, что наиболее уязвимым местом в своей педагогической подготовке преподаватели считают качество специальных знаний и умений, позволяющих связать обучение иностранному языку с реалиями будущей профессиональной деятельности бакалавров / магистров. При этом особую трудность вызывает составление учебной рабочей программы.

Основной задачей второго этапа является проведение формирующего эксперимента, обработка полученных статистических данных и подведение итогов. Основной целью формирующего эксперимента является проверка эффективности модели саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка и дидактических условий её реализации.

На этапе формирующего эксперимента явилось целесообразным тестирование преподавателей с целью диагностики усвоения содержания авторского модульного учебного курса.

Оценка выполнения тестовых заданий (каждым преподавателем) в баллах определяется соответственно коэффициенту полноты усвоения профессиональных знаний, который, в свою очередь, вычисляется по формуле: $K = n/N$ (1), где:

n – количество верных ответов на тестовые задания;

N – общее количество верных ответов на все тестовые задания.

Техника оценки выполнения тестовых заданий представлена в таблице 1.

Таблица 1

Техника оценки выполнения тестовых заданий в баллах

Оценка выполнения тестовых заданий в баллах по 5-ти бальной шкале	Значение коэффициента усвоения
5	$0,91 \leq K \leq 1,0$
4	$0,75 \leq K < 0,91$
3	$0,6 \leq K < 0,75$
2	$K < 0,6$

Средний балл выполнения тестовых заданий всей группой, свидетельствующий об эффективности разработанной модели, вычисляется по формуле 1.

Коэффициент эффективности модели саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка определяется по формуле 2 [1]:

$$KЭ = \frac{N1}{N2}, (2)$$

$N2$

где $N1$ – фактическое количество баллов группы, $N2$ – максимально возможное количество баллов.

Уровни эффективности модели мы определяем по методике

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

коммуникационных технологий с учетом ограничений здоровья обучающихся и их особых образовательных потребностей. Дисциплина призвана научить студентов применять технологии самоорганизации учебной деятельности в высшем инклюзивном образовании. Дисциплина состоит из двух разделов (см. табл. 2.).

Таблица 2

Содержание дисциплины «Технологии учебной деятельности»

№ и наименование раздела (модуля) дисциплины	Краткое содержание
Технологии организации образования студентов с учётом психофизического состояния и особых образовательных потребностей	Психофизические и личностные особенности при различных вариантах ограничений функций жизнедеятельности: общее и специфичное. Особенности информационных технологий для людей с ограниченными возможностями здоровья. Тифлотехнические средства. Сурдотехнические средства. Адаптированная компьютерная техника. Общее понятие эргономики труда.
Технологии интеллектуального труда и работы с информацией. Дистанционные образовательные технологии	Основы работы с электронными ресурсами. Технология работы с научным текстом. Технология конспектирования. Технология подготовки к экзамену (зачету). Возможность использования Интернет-ресурсов в учебной деятельности. Управление временем. Общие принципы тайм-менеджмента. Применение приемов и методов тайм-менеджмента в процессе обучения. Дистанционные образовательные технологии. Особенности дистанционного обучения студентов с ОВЗ. Интегральная форма обучения людей с ОВЗ – обучение с применением информационно-коммуникативных, дистанционных технологий.

3. «Адаптивная психология и технологии формирования жизнестойкости и копинг-поведения» - курс, направленный на развитие адаптивных возможностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, активизацию их личностного потенциала для максимальной реализации творческого потенциала в учебной и профессиональной деятельности, формирующий способность к учебной и профессиональной коммуникации. Курс содержит три раздела (см. табл.3).

Таблица 3

Содержание дисциплины «Адаптивная психология и технологии формирования жизнестойкости и копинг-поведения»

№ и наименование раздела (модуля) дисциплины	Краткое содержание
Адаптации, преодоления стресса и копинг поведение	Понятие психической адаптации. Уязвимости и цена адаптации. Совладающее со стрессом и защитное поведение. Копинг-механизмы и механизмы психологической защиты. Копинг-ресурсы личности и адаптационный потенциал
Межличностное общение в образовательной среде	Межличностное общение в жизни человека. Сущность коммуникации в разных социальных сферах. Восприятие и понимание человека человеком. Понятие деловой этики. Методы постановки целей в деловой коммуникации. Эффективное общение. Обратная связь и стили слушания. Основные коммуникативные барьеры и пути их преодоления в межличностном общении. Основные причины конфликтов в образовательной среде. Виды и формы взаимодействия в условиях образовательной организации.
Технологии формирования жизнестойкости и копинг-поведения	Минимизация действия образовательных рисков. Социально-психологические условия для личностного развития студентов с ОВЗ. Условия психологически безопасных межличностных отношений, способствующих развитию отношений сотрудничества и взаимопомощи, удовлетворению потребности в личностно-доверительном общении. Формирование ценностного отношения к себе, своей жизни, близким. Развитие представления о взаимосвязи личных качеств с жизненными успехами и неудачами людей. Формирование позитивного мышления, навыков самоконтроля и саморегуляции. Формирование: адекватной самооценки, умения объективно оценивать свои сильные и слабые стороны; мотивации, целеполагания, планирования саморазвития; конструктивного отношения к критике в свой адрес.

4. «Профессиональная адаптация и основы социально-правовых знаний» - курс, формирующий способность адаптироваться к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом ограничений здоровья обучающихся. В ходе освоения курса студенты осваивают основы социально-правовых знаний в сфере образования и социальной защиты инвалидов, учатся определять алгоритм действий по адаптации к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом ограничений здоровья. Содержание дисциплины представлено двумя разделами (см. Табл. 4).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

осознания её значимости.

- *Когнитивно-операционный компонент*, включающий в себя ключевые компетенции: *проектировочную*, предполагающую наличие соответствующих знаний; умений проектировать и организовывать учебный процесс в контексте теории и методики профессионального образования; *информационно-аналитическую*, предполагающую наличие умений работать с различными источниками информации, продуктивно пользоваться ресурсами международной информационной сети Интернет; *самообразовательную*, предполагающую наличие способности и умений совершенствовать профессиональные знания и кругозор в процессе самостоятельной научно-педагогической деятельности.

- *Рефлексивно-оценочный компонент*, связанный с развитием способности к самоорганизации, с адекватной самооценкой своих умений и возможностей.

2. Разработана модель саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

Модель саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка предполагает определение: цели, содержания и дидактических условий, концептуальных подходов и теоретических принципов, при взаимодействии структурных компонентов, обеспечивающая процесс и результат саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе [6, с. 7].

3. Определены и разработаны содержательный компонент модели (в частности, авторский модульный учебный курс, состоящий из пяти модулей) и для его реализации авторская технология [6, с. 7].

В контексте разработки и реализации содержательного компонента используются концептуальные подходы (компетентностный, контекстный, интегративный, личностно-ориентированный, технологический) и теоретические принципы: открытости содержания, модульности, личностно-значимой входной информации, проблемно-стимулирующего обучения, интерактивности.

В рамках интегрированной педагогической технологии используются исследовательские, проективные и интерактивные методы, обуславливающие активное саморазвитие метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

Рассмотрим методы, критерии оценки и результаты диагностики саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка на соответствующих этапах педагогического эксперимента.

Этапы педагогического эксперимента, методы и критерии диагностики. Экспериментальное исследование осуществлялось в два этапа на базе ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет».

Основной задачей *первого этапа* является организация и проведение констатирующего эксперимента, который позволяет выявить уровень мотивации и готовности к учебной деятельности в рамках саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

Для выявления *готовности преподавателей к дополнительному образованию* использовались опросники, в которых предлагалось оценить по пятибалльной шкале *важность* предлагаемой программы саморазвития и

организации иноязычной подготовки будущего бакалавра /магистра, как части их общей профессиональной подготовки.

Задачи статьи включают в себя рассмотрение:

- необходимости специальной педагогической подготовки преподавателя иностранного языка;
- основных положений научно-педагогического исследования, ориентированных на саморазвитие метапрофессиональной компетентности преподавателя;
- этапов экспериментального исследования, методов, критериев и результатов диагностики, подтверждающих эффективность разработанной модели саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

Изложение основного материала статьи. Проблема специальной подготовки преподавателя иностранного языка. Как подчёркивают Т.А. Ермоленко, Н.Ю. Павлова, в настоящее время необходимость специальной педагогической подготовки преподавателей иностранного языка (ИЯ) для неязыковых вузов не вызывает сомнения, поскольку их педагогическая деятельность требует, чтобы в едином учебном процессе, с одной стороны, учитывались коммуникативные функции языка как средства общения, а с другой – его функции как средства формирования профессиональной подготовки специалиста определенной квалификации [2, с. 2].

В исследовании Л.Г. Кузьминой подчёркивается необходимость и важность развития профессиональной автономии преподавателя иностранного языка [3]. Л.Г. Кузьмина отмечает, что в ряде исследований формирование автономных субъектов образовательного процесса непосредственно взаимосвязано с решением задач творческой реализации, самоактуализации и саморазвития профессиональной личности [4, 5, 8, 9, 10].

Возможности для развития профессиональной автономии преподавателя, считает Л.Г. Кузьмина, целесообразно предусмотреть в процессе курсовой переподготовки и повышения квалификации. При этом к педагогическим условиям формирования профессионально-автономной личности преподавателя иностранных языков следует отнести: обеспечение адекватного содержания, методов и организационных форм послевузовского повышения квалификации, формирование мотивов, установок и интересов преподавателя на профессиональное саморазвитие, а также развитие его профессиональной рефлексивной позиции [3, с. 181, 182].

Авторы данной статьи также берут за основу идею о том, что переподготовка преподавателя иностранного языка должна осуществляться посредством профессионального саморазвития и самоопределения субъекта образовательного процесса.

Основные положения научно-педагогического исследования. С целью саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в ходе научно-педагогического исследования определены, разработаны и обоснованы следующие научные положения.

1. Определены сущность и структура метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе [7, с. 111-113], включающая в себя следующие компоненты.

- *Ценностно-мотивационный компонент*, предполагающий наличие у преподавателя желания овладеть метапрофессиональной компетентностью и

Содержание дисциплины «Профессиональная адаптация и основы социально-правовых знаний»

№ и наименование раздела (модуля) дисциплины	Краткое содержание
Профессиональное самоопределение и развитие лиц с ОВЗ и инвалидностью	Этапы профессионального становления личности в условиях ограничений функций жизнедеятельности. Мотивы профессиональной деятельности на каждом из этапов профессионального становления. Личностные регуляторы выбора профессии. Профессиональное самоопределение на разных стадиях возрастного развития человека. Условия формирования позитивной профессиональной самооценки, идентичности, уровня притязаний. Особенности развития когнитивных и волевых качеств у лиц с ОВЗ и инвалидностью. Постановка жизненных и профессиональных целей с учётом психофизических особенностей. Ограничения на занятие профессиональной деятельностью при инвалидности. Профессиональная пригодность и непригодность. Формы, методы, технологии самопрезентации при трудоустройстве лиц с ОВЗ и инвалидностью. Специализированные рабочие места и специальные условия труда для инвалидов.
Основы социально-правовых знаний инвалидов	Конвенция ООН о правах инвалидов. Гражданский Кодекс в части статей о гражданских правах инвалидов. Трудовой Кодекс в части статей о трудовых правах инвалидов. Семейный Кодекс в части статей о семейных правах инвалидов. ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». ФЗ РФ «Об образовании» в части гарантии права инвалидов и лиц с ОВЗ на образование. Перечень гарантий инвалидам в РФ. Медико-социальная экспертиза. Реабилитация инвалидов. Индивидуальная программа реабилитации инвалида. Трудоустройство инвалидов.

Второй модуль «Адаптивная физическая культура» является вариантом реализации дисциплины «Физическая культура» для лиц с ОВЗ и инвалидностью, является обязательной и ведётся в 1-6 семестрах. Цели и содержание курса включают формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности. В ходе занятий студенты с ОВЗ и инвалидностью осваивают содержание, включающее общее (1-4 раздел) и дифференцированное (5 раздел) для разных нозологических групп содержание (см. Табл. 5).

Таблица 5

Содержание дисциплины «Адаптивная физическая культура»

№ и наименование раздела (модуля) дисциплины	Краткое содержание
Общее содержание АФК для лиц с ОВЗ и инвалидностью	
Физическая культура как часть культуры общества и личности	Основные понятия образовательной области «Физическая культура». Адаптивная физическая культура в комплексной реабилитации и социальной интеграции инвалидов. Приоритетные задачи адаптивной физической культуры. Адаптивная физическая культура в социальной интеграции лиц с отклонениями в состоянии здоровья (включая инвалидов).
Развитие физических способностей в адаптивной физической культуре.	Основные закономерности развития физических способностей. Принципы развития физических способностей. Развитие силовых способностей, скоростных способностей, выносливости, гибкости, координационных способностей. Методические основы совершенствования физических качеств и двигательных способностей. Формирование психических качеств в процессе физического воспитания. Двигательная функция и повышение устойчивости организма инвалида к различным условиям внешней среды, условиям профессиональной деятельности. Ведущие двигательные способности в профессиональной деятельности. Средства физической культуры в решении задач профилактики профессиональных заболеваний.
Контроль и самоконтроль в процессе занятий физическими упражнениями	Организационные основы врачебно-медицинского контроля лиц с ограниченными функциональными возможностями и инвалидов. Диагностика и самодиагностика организма при регулярных занятиях физическими упражнениями: виды диагностики, их содержание. Основные признаки физического развития: соматометрические, физиометрические, соматоскопические. Самоконтроль состояния организма в процессе занятий физическими упражнениями. Цель, задачи и методы самоконтроля. Журнал самоконтроля. Методика самоконтроля.
Физическая реабилитация. Основы методики самостоятельных занятий физическими упражнениями	Средства физической реабилитации. Понятие о лечебной физической культуре (ЛФК). Клинико-физиологическое обоснование лечебного действия физических упражнений. Средства ЛФК: физические упражнения, естественные силы природы, лечебный массаж, трудотерапия, механотерапия. Формы ЛФК: лечебная гимнастика, утренняя гигиеническая гимнастика, самостоятельные занятия физическими упражнениями и др. Самостоятельные занятия физическими упражнениями: продолжительность

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

метапрофессиональная компетентность, сущность и структура, компоненты компетентности (ценностно-мотивационный, когнитивно-операционный, рефлексивно-оценочный), модель саморазвития; авторский модульный учебный курс, педагогический эксперимент, диагностика, этапы, методы, критерии оценки, самооценка, результаты диагностики.

Annotation. Under conditions of functioning of the new state higher educational standards and, respectively, the change of the quality of training students of bachelor's and master's degree educational system requirements to the qualification level of a foreign language teacher at a non-language higher education institution increase more and more.

The purpose of this article is the consideration of the stages, methods, evaluation criteria and the diagnostics results of the metaprofessional competence self-development of a foreign language teacher.

In the main part of the article the following aspects are considered: the necessity of the special pedagogical training of a foreign language teacher at a non-language higher education institution; the conceptual issues of the scientific and pedagogical research focused on the metaprofessional competence self-development of a teacher; the stages of the pedagogical experiment; the methods, criteria and the diagnostics results, which allow to confirm the efficiency of the model of the metaprofessional competence self-development of a foreign language teacher at a non-language higher education institution.

In the conclusion theoretical and practical importance of the article is formulated.

Keywords: special pedagogical training, self-development, metaprofessional competence, essence and structure, competence components (value-motivational, cognitive-operating, reflexive-evaluative), self-development model; author's modular training course, pedagogical experiment, diagnostics, stages, methods, evaluation criteria, self-assessment, the results of the diagnostics.

Введение. В современных условиях утверждения новых государственных образовательных стандартов и изменения качества профессионального образования студентов бакалавриата и магистратуры соответственно возрастают требования образовательной системы к уровню квалификации преподавателя иностранного языка неязыкового вуза, что обуславливает необходимость его непрерывного профессионального образования. Реализация идеи непрерывного образования преподавателя может быть эффективно решена посредством его саморазвития в контексте его дополнительной специальной подготовки.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение этапов, методов, критериев оценки и результатов диагностики саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка, имеющей место в ходе соответствующего экспериментального исследования.

Метапрофессиональная или метапредметная компетентность преподавателя иностранного языка предполагает наличие знаний и умений в области профессионально-педагогических закономерностей и инноваций в неязыковом вузе. Она существует автономно, над или вне иноязычной коммуникативной и методической компетентностей преподавателя, однако оказывает существенное влияние на их продуктивную реализацию в процессе

контексте деятельности подхода: Дисс. на соиск... канд. пед. наук [Текст] / А.С. Горчаков. – Нижний Новгород, 2014. – 228 с.

3. Дорофеев, Г.В. Математика 6 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений [Текст] / Г.В. Дорофеев. — М.: Просвещение, 2013. — 414 с.

4. Зубарева, И.И. Математика. 6 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений [Текст] / И.И.Зубарева, А.Г. Мордкович. — 12-е изд., испр. и доп. — М.: Мнемозина, 2012. — 270 с.

5. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] — Томск: Пеленг, 1993. — 295 с.

6. Шармин, Д.В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа: дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. — Омск, 2005. — 212 с.

7. Clarkson P.C. Language and mathematics. A comparison of bilingual and monolingual students of mathematics // Educational Studies in Mathematics. — Netherlands: Springer Netherlands, 1992. — № 23.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Шобонова Любовь Юрьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна

Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ДИАГНОСТИКА САМОРАЗВИТИЯ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В условиях действия новых государственных образовательных стандартов высшего образования и, соответственно, изменения качества подготовки студентов бакалавриата и магистратуры всё более возрастают требования образовательной системы к уровню квалификации преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

Целью данной статьи является рассмотрение этапов, методов, критериев оценки и результатов диагностики саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

В основной части статьи рассмотрены: необходимость специальной педагогической подготовки преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе; основные положения научно-педагогического исследования, ориентированные на саморазвитие метапрофессиональной компетентности преподавателя; этапы педагогического эксперимента, методы, критерии и результаты диагностики, позволяющие подтвердить эффективность модели саморазвития метапрофессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

В заключении сформулированы теоретическая и практическая значимость статьи.

Ключевые слова: специальная педагогическая подготовка, саморазвитие,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

	физических упражнений, способы дозировки физической нагрузки. Организация самостоятельных занятий физическими упражнениями оздоровительной направленности.
Вариативное содержание АФК для лиц с ОВЗ и инвалидностью с учётом нозологии нарушения	
Физическая культура при нарушениях зрения, слуха, речи, ОДА, эмоциональных расстройствах, соматических заболеваниях	Значимая для АФК и ЛФК характеристика заболевания. Комплексы общеразвивающих, дыхательных упражнений, упражнений на расслабление, координацию движений и пр. (в соответствие с нозологией нарушения). Показания и противопоказания занятий физическими упражнениями. Спортивные и подвижные игры. Циклические виды спорта.

Третий модуль «Программа личностного и профессионального развития» [15] является общим для всех студентов, проходящим обучение в ЧГУ. В ходе занятий по программе профессионального и личностного развития создается когнитивно-мотивационная база для формирования основных общекультурных и профессиональных компетенций, в т.ч. в вопросах формирования инклюзивной культуры и толерантной среды. Курс способствует адаптации обучающихся к новым условиям, активизации и адаптационного потенциала, профилактике возникновения дезадаптивных реакций. Освоение студентами содержания отдельных разделов программы выступает основой для формирования у них навыков и умений, востребованных как в образовательной, так и в профессиональной деятельности. Реализуемая в вузе Программа личностного и профессионального развития структурно состоит из представленных в таблице 7 разделов (см. Табл. 6).

Таблица 6

Содержание модуля «Программа личностного и профессионального развития»

№ и наименование раздела (модуля) дисциплины	Краткое содержание
Командообразование	Знакомство членов группы с куратором и друг с другом, освоение правил работы в группе, выявление творческого, организационного и интеллектуального потенциала группы. Диагностика индивидуального стиля обучения и способности группы к сотрудничеству.
Основы эффективного общения и управление конфликтами	Актуализация потребности в самопознании, самооценке и саморазвитии коммуникативной компетентности. Знакомство с сущностью и структурой процесса общения и межличностного конфликта, условиями эффективности общения и его формами. Специфика делового общения, техники эффективной деловой коммуникации.
Введение в инклюзивное	Взаимодействие в нестандартных ситуациях с учётом специфики реагирования, восприятия и общения лиц с

образование	ОВЗ и инвалидностью. Развитие толерантности к людям с инвалидностью. Обучение навыкам тьюторства и составления индивидуально ориентированных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей, обусловленных наличием ОВЗ и инвалидности.
Основы самопознания и самообразования (саморазвития)	Анализ трудностей первой сессии. Формирование представлений о самообразовании (саморазвитии) как условия успешной социально-психологической адаптации, профессионального становления и дальнейшего профессионального роста
Основы самоорганизации	Самоорганизация и ее компонентами (целеполагание, планирование и др.). Правила постановки цели и алгоритмы работы с ними.
Основы проектирования и техники публичных выступлений	Приемы саморегуляции эмоциональных состояний, привлечения внимания слушателей, снятия напряжения, техники начала и завершения выступления, ответов на вопросы, генерирования идей. Развитие критического и творческого мышления. Знакомство с технологией разработки и реализации проекта.
Общие вопросы построения карьеры	Сущность карьеры, её типы, факторы успешности, технологии планирования карьеры и поиска работы по выбранной специальности.
Технологии трудоустройства	Техники собеседования, создания текста делового письма и резюме. Интернет-ресурсы как средство самомаркетинга на студенческой электронной бирже труда ЧГУ.

Возможность проведения адаптационных дисциплин в вузе обеспечена:

- Наличием профессиональных кадров, проводящих занятия с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.
- Специальной подготовкой кураторов академических групп будущих первокурсников для сопровождения реализации адаптационных дисциплин и обеспечения адаптации студентов к вузу.
- Специальной подготовкой кураторов – игротехников и студенческих кураторов (из числа студентов старших курсов, прошедших специальные курсы и выполняющих роль ассистентов в процессе проведения занятий).
- Наличием специального структурного подразделения (РЦ), а также профессиональных дефектологов и психологов, готовых реализовать адаптационные дисциплины.
- Наличием специалистов по АФК и реализуемым проектом по здоровьесбережению и здоровьесохранению студентов ЧГУ.

Выводы. Имеющийся опыт и существующие подходы показывают, что в случае заинтересованности и создания специальных условий вузы обеспечивают адекватное содержание и эффективное освоение адаптационных дисциплин обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей. Реализация адаптационных дисциплин позволяет обеспечивать коррекцию и компенсацию имеющихся у студентов нарушений и активизировать их реабилитационный потенциал для

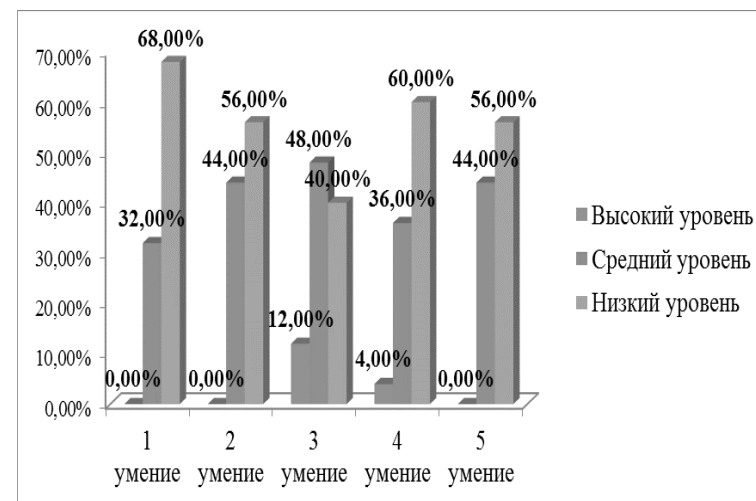


Рис. 2. Сформированность математической речи в 6 «Б» классе на этапе контрольного среза (экспериментальная группа)

Сопоставление результатов в начале и конце эксперимента показывают, что у учеников 6 «Б» класса изменился уровень сформированности математической речи. Полученные данные показали, что в экспериментальной группе результаты улучшились, благодаря тому, что шло целенаправленное использование видов работ для формирования математической речи. Однако в данной группе учащихся некоторые показатели сформированности умений оказались не особенно высоки. Это связано с тем, что, во-первых, действия не относятся к быстро формируемому, во-вторых, возрастными особенностями овладения учащимися математической речью (в силу абстрактности математики и ее языка, освоение математической речи будет проходить и дальше).

Исходя из количественной и качественной оценки полученных результатов, можно сделать вывод, что благодаря целенаправленной работе показатели сформированности математической речи выше, чем на первоначальном этапе. Можно констатировать, что виды работ способствуют формированию у учащихся математической речи.

Выводы. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что благодаря целенаправленной работе показатели сформированности математической речи выше, чем на первоначальном этапе. Можно констатировать, что выделенные виды работы способствуют формированию у учащихся характеристик математической речи.

Литература:

1. Голованова, Е.Е. Проблемы формирования культуры математической речи учащихся [Электронный ресурс] http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/59938.doc.htm (13.12.2014)
2. Горчаков, А.С. Развитие математической речи школьников в

Умение комментировать	Не комментирует свои действия, речь построена не связно, не правильное употребление терминов, не может в устном ответе переходить с математического языка в обыкновенную речь.	Комментирует свои действия с напоминанием учителя, речь построена с оговорками, не правильное употребление терминов, может в устном ответе переходить с математического языка в обыкновенную речь с ошибками.	Комментирует свои действия, речь построена без оговорок, правильное употребление терминов, может в устном ответе переходить с математического языка в обыкновенную речь.
-----------------------	--	---	--

В соответствии с показателями, приведенными в табл. 2, ученики были распределены по уровням исходя из набранного количества баллов. Чем больше у учеников количество набранных баллов, тем уровень формирования математической речи у них выше. Обобщенные результаты среза в начале и конце эксперимента представлены на рис. 1, 2.

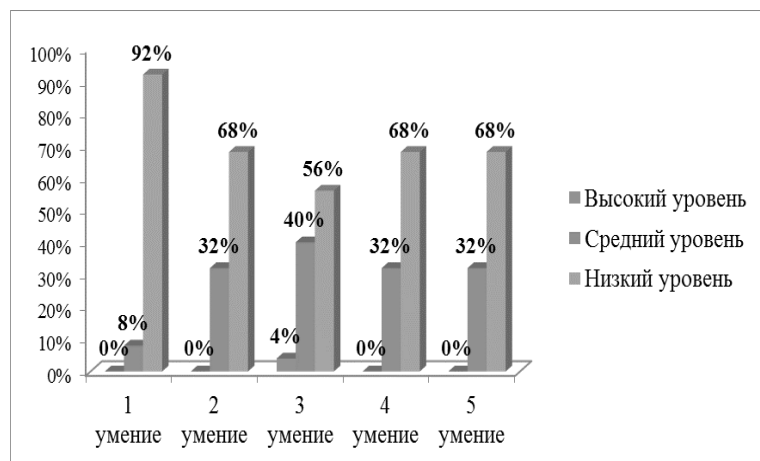


Рис. 1. Сформированность математической речи в 6 «Б» классе на констатирующем этапе (экспериментальная группа)

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

достижения целей социокультурной и профессиональной реабилитации, социальной и трудовой адаптации данной группы населения.

Литература:

1. Айсмонтас Б.Б. Опыт разработки и апробации модели учебно-методического центра дистанционного обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ // Научно-образовательная информационная среда XXI века: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Н.С. Рузанова. – Петрозаводск, 2015. – С. 6-12.
2. Белов В. П., Вечканов В.А., Ефимов И.Н. Реабилитационный потенциал хронически больного: анализ, содержание, оценка // Врачебно-трудовая экспертиза. Социально-трудовая реабилитация инвалидов. – М., 1975. – С. 26-31.
3. Денисова О.А., Леханова О.Л. Высшее образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: проблемы и пути их решения в современной России // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С. 48-52.
4. Денисова О.А., Леханова О.Л. Опыт решения проблемы инклюзивного образования в региональном вузе // Специальное образование: материалы XI междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2015 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Т. I. – С. 33-36
5. Денисова О.А., Леханова О.Л., Букина И.А. Ресурсный центр инклюзивного образования вуза как условие формирования новой парадигмы высшего профессионального образования // Развитие воспитательного пространства вуза в свете государственных требований к качеству профессионального образования: Сборник научно-методических материалов / Выпуск II / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. – М.: АНО "ЦНПРО", 2014. – 208с. С.62-65.
6. Денисова, О.А., Леханова, О.Л. Роль высшего образования в создании условий для инклюзивного образования в Вологодской области // Инклюзивное образование: результаты, опыт, перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алёхиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 235-244.
7. Инклюзивное образование в вузе студентов с инвалидностью и ОВЗ: организация обучения, особенности обучения студентов с различными нозологиями, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение: методические рекомендации для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ. - Москва, 2015.
8. Кантор В.З. Реабилитационный потенциал инвалидов: к проблеме системного педагогического анализа // Специальное образование. – 2012. - № 1. – С. 44- 54.
9. Коробов М.В. Реабилитационный потенциал: вопросы теории и применения в практике медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов // Врачебно-трудовая экспертиза..Социально-трудовая реабилитация инвалидов. – М., 1995. – Вып. 17.
10. Мартынова Е.А. Структура и содержание адаптированных образовательных программ высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Современные проблемы науки и

образования. - 2015. - № 4. - С. 271-281.

11. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Подходы к разработке адаптированных образовательных программ для профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 3.- С. 211- 219.

12. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Адаптационные модули (дисциплины) как педагогические компоненты инклюзивного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2. - С. 301-313.

13. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса. – М., 2014. - №1АК-44/05ВН от 08.04.2014 г.

14. Проектирование структуры и содержания профессионального образования инвалидов: монография / под общ. ред. Г.С. Птушкина. – Новосибирск: НГТУ, 2009. – 295 с.

15. Психолого-педагогическое сопровождение развития общекультурных компетенций студентов вуза: Практико-ориентированная монография / Е.Ю. Малышева, Н.В. Макарова, О.А. Апунович и др.; Под ред. Е.Ю. Малышевой, Н.В. Макаровой. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 171 с.

16. Станевский А. Т. Проектирование содержания университетского технического образования инвалидов по слуху // Профессиональное образование инвалидов. – М., 2000. – С. 85–88.

17. Станевский А.Г., Крикун В.М. Планирование индивидуально-ориентированной организации учебного процесса студентов с инвалидностью на всех курсах МГТУ им. Н.Э. Баумана на основе оказания услуг поддержки для обеспечения доступности образовательных программ технического университета // Наука и образование. - 2012. - № 02. - С. 56-65.

18. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. – М., 2013 - № 273 –ФЗ от 29.12.2012 (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 07.06.2013 № 120-ФЗ, от 02.07.2013 № 170-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ, от 25.11.2013 № 317-ФЗ).

19. Федеральные требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащению образовательного процесса. – М., 2013. - № 062412 ВН от 26.12.2013 г.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

5) оптимально сочетать в письменной речи символические записи, словесные записи и графические изображения.

Констатирующий срез оценивался при помощи показателей сформированности математической речи. Данные критерии составлены согласно характеристикам сформированности математической речи Е.Е. Головановой [1]. За каждый положительный законченный ответ начисляется шесть-пять баллов, если ответ дан с небольшими недочётами — 3-4 балла, в случае если допущены грубые ошибки – ноль-два баллов. Максимальный балл равен двадцати восьми.

Оценка уровня сформированности того или иного действия учащихся и в целом математической речи проводилась на основании суммы баллов, набранных учеником при выполнении ряда заданий и сопоставлении ее с таблицей 2, приведенной ниже.

Таблица 2

Показатели (баллы) оценивания уровня сформированности у обучающихся математической речи

Оцениваемые параметры	Низкий (0-13)	Средний (14-20)	Высокий (21-28)
Грамотность (использование математических терминов и обозначений)	Не владеет знаниями математических терминов, не знает их обозначения	Умеет использовать обозначения, но не знает математических терминов, и наоборот.	Владеет знаниями математических терминов и умеет пользоваться обозначениями.
Перевод с математического языка на естественный язык	Не умеет по математической модели составлять текст задачи.	Умеет по математической модели составить текст задачи, но допускает ошибки.	Умеет по математической модели составлять текст задачи, не допуская неточностей.
Перевод с естественного языка на математический язык	Не умеет к текстовой задаче составлять краткую запись.	Умеет к текстовой задаче составлять краткую запись, но допускает неточности.	Умеет к текстовой задаче составлять краткую запись, не допуская ошибок.
Умение грамотно задавать вопросы учащимся друг другу на уроках математики	Не умеет задавать вопрос, или отвечать на него.	Умеет отвечать на вопрос не развернуто, умеет задавать вопрос, но возникают трудности.	Умеет дать полный развернутый ответ, а также грамотно задать вопрос.

Таблица 1

Соотнесение видов работы с характеристиками математической речи

Вид работы	Формируемые характеристики
Математический диктант	Правильность, логичность
Словарная работа	Правильность, точность
Перевод с математического языка на обычный и наоборот	Правильность, логичность, точность
Написание эссе	Правильность, точность
Комментирование	Правильность, логичность, точность, уместность
Запись правил в виде схем	Правильность, логичность, уместность, ясность
Организация диалога	Точность, уместность, ясность
Защита проектов	Точность, уместность, ясность, правильность
Поток вопросов	Логичность, точность, уместность

Эффективность использования описанных видов работы проверялась (на уроках математики и во внеурочное время) на базе МАОУ «СОШ № 14» г. Соликамска в 2014–2015 и 2015–2016 учебных годах. Были привлечены учащиеся 5-6 классов. Целью работы была проверка эффективности описанных видов работы для формирования у школьников математической речи. Критерием эффективности является сформированность математической речи учащихся. В работе по формированию математической речи можно выделить три этапа.

На первом этапе выявлялся начальный уровень сформированности математической речи школьников. Работа проводилась в форме констатирующего среза. Данный срез проводился по методике Г.В. Репкиной [5], адаптированной согласно возрастным особенностям учащихся 5-6 классов. На втором этапе была организована работа с учащимися экспериментальной группы, направленная на формирование математической речи школьников с использованием описанных выше видов работы. На третьем этапе устанавливался достигнутый уровень сформированности математической речи, интерпретировались результаты проведенного исследования.

Первоначально в группах был проведен констатирующий срез сформированности следующих характеристик математической речи (уточнены характеристики из табл. 1 для обучающихся 5-6 классов):

- 1) правильно употреблять математические термины, символы и обозначения;
- 2) грамотно оформлять краткую запись и решение задачи;
- 3) выделять в письменной речи логическую структуру предложений;
- 4) самостоятельно приводить примеры и объяснять их;

УДК: 37.012

кандидат педагогических наук, доцент Лобанов Виктор Викторович
Томский государственный педагогический университет (г. Томск)

РАЗВИТИЕ КОЛЛЕКТИВА В ВЕКТОРНОЙ СХЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ¹

Аннотация. Статья посвящена проблеме гармонизации личных и общественных интересов, актуальной в настоящее время и на уровне отдельных малых групп и коллективов, и на уровне социума в целом. Установлено, что данная проблема в ракурсе педагогики разрешима на основе субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся, которое в полной мере возможно только в условиях коллектива. Для анализа развития коллектива применена постнеклассическая методология, основанная на идеях В.С. Степина, позволившая нам разработать векторную схему динамики педагогических отношений. Указанная схема дала основание предположить, что описанные типы отношений, формирующие на высшей стадии коллектив, возможны в группах разного масштаба, от малых до исторических общностей, а динамика отношений содействует переходу группы на иную стадию развития взаимоотношений и в локально-педагогическом, и в общен историческом контексте, представленном на примерах античного периода.

Ключевые слова: коллектив, типы педагогических отношений, методология педагогики, педагогика, античность, современность.

Annotation. This article deals with the problem of harmonization of private and social interests which remains actual on the level of separate small groups and collectives and on the social level as well. It's established that the problem in pedagogical perspective can be solved on the basis of Subject-Subject interaction of a teacher and a student, which can be implemented completely only in a collective. The post-nonclassical methodology is used for the analysis of the development of collective. This methodology is based on the V.S. Stepin's theses. It allowed us to create a vector scheme of pedagogical relationships dynamic. The scheme let us assume that the types of relationship which form the collective on the highest level are possible in groups of different size, from little ones until social communities. In addition, the relationship dynamic assists the transition of the group onto another stage of relationship development in pedagogical and historical context. The material is illustrated by antiquity and modern examples.

Keywords: collective, types of the pedagogical relations, pedagogics methodology, pedagogics, antiquity, modern age.

Введение. Теоретическая платформа российского образования ведет себя подобно маятнику. В XX – начале XXI в. не раз меняли друг друга ориентации школ на гуманитарное и естественнонаучное знание, перед системой образования ставились задачи воспитания молодежи то в либерально-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 15-18-10002).

общечеловеческих, то в национально-патриотических идеалах. Проблемой для педагогов на всех уровнях образования остаётся и не вполне однозначное противопоставление интересов личности и коллектива, обусловленное принятыми социальными представлениями о направлениях и значимости общественных отношений. В педагогических вузах преподаватели тоже не всегда понимают, каким образом готовить будущих учителей к индивидуальной работе с детьми в условиях сохранения массового фронтального обучения, традиции групповых методов воздействия и раздробленности образовательного пространства.

Пожалуй, самые важные шаги к гармонизации интересов человека и общества в отечественной педагогической мысли сделал Антон Семенович Макаренко, когда рассмотрел коллектив в единстве с развитием личности [1]. Однако он работал в относительно неизменном правовом поле, которое, к тому же, слабо регламентировало процесс образования, и руководил сплоченной командой педагогов. Кроме того, его выпускники не должны были сражаться за место в трудовых коллективах, где общественные интересы доминировали над личными. Напротив, современные педагоги и преподаватели вынуждены исходить в работе из двух императивов. С одной стороны, инновационное развитие экономики по-прежнему невозможно без ярких индивидуальностей, своим поведением в некотором смысле противостоящих обществу. С другой стороны, содержание нормативных документов однозначно выдаёт желание государства сплотить население в разных контролируемых структурах традиционного толка: это и спортивные общества, и церкви, и провластные фонды и движения. Самым новым этапом «коллективизации» подрастающего поколения, вероятно, стал Указ Президента РФ о создании общественно-государственной организации «Российское движение школьников».

Формулировка цели статьи. Педагогика пока ещё не обнаружила эффективных вневременных способов выстраивания взаимодействия личности и коллектива, лишь выявив их значимость для формирования воспитательного пространства учреждения [2]. К настоящему времени, тем не менее, наукой выработаны установки, фиксирующие динамику отбора внутренних возможностей личности под влиянием общественных норм и ценностей на фоне субъект-субъектного взаимодействия педагогов и детей [3]. Однако данные процессы реализуются в условиях неравнозначных влияний, которые воздействуют на личность, зачастую входящую в несколько разноплановых коллективов, и поэтому выявление методологических оснований исследования развития коллектива в современной ситуации видится целью настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что в различных образовательных средах задачи сплочения коллектива и обеспечения индивидуального подхода не всегда коррелируют. Подготовка подростков к конкурентной борьбе автоматически актуализирует идею, что *homo homini* скорее *lupus*, чем *amicus*. Порожденная конкуренцией нелинейность возможного будущего, связанная, в том числе, с нежеланием выпускников работать по специальности, обосновывает постнеклассический ракурс взаимодействия личности и коллектива под руководством педагога, в чем мы основываемся на *идеях и методах* В.С. Степина [4].

В постнеклассической педагогике понятие коллектива А.С. Макаренко приобретает совершенно новое звучание. Очевидно, связь теории коллектива и теории процесса обусловлена макаренковским законом жизни коллектива:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Словарная работа — эффективный вид работы на уроке, направленный на формирование математической речи. Ученики заводят тетрадь-словарь, куда в течение учебного года записывают математические термины и их обозначения.

Эссе — вид работы, выполняемый в свободной форме. Для учащихся 5-6 класса можно использовать такие формы как сказка или письмо к другу. Данный вид работы оказывает влияние не только на формирование математической речи, но и развивает творческий потенциал личности.

Эффективным видом является **комментирование**. Можно проводить с места или при работе у доски комментировать решение. Учащиеся смотрят, слушают и записывают в тетради. Таким образом, на уроке включаются все виды памяти: зрительная, слуховая и моторная. Более того, увеличивается доля разговорной речи.

Диалог — вид работы, предполагающий внимательное и уважительное отношение со стороны учителя ко всем вопросам учащихся, а также поощрение учащихся к дискуссии (постановке вопросов, высказыванию своего мнения) по поводу рассматриваемой математической проблемы. Дискуссия организуется не только с учителем, но и друг с другом. Чтобы приучить обучающихся не бояться ошибиться, можно использовать элементы «мозгового штурма», когда генерируются идеи, но не оцениваются.

Запись правил в виде схем (переход с обычного языка на символичный) — вид работы, позволяющий с помощью схемы, выражения точно определить форму вывода, что очень удобно для построения рассуждений и их анализа. Речь учащегося должна быть научной и математической, в которой сочетаются как естественный, так и математические языки.

Защита проектов — это такой вид работы, при котором учащийся представляет выполненный проект (задание) и отвечает на вопросы экспертов, слушателей. Названный вид работы предусматривает такие действия обучающихся: формулировку учебной проблемы, сбор необходимой информации, планирование вариантов решения проблемы, формулировку выводов, анализирование своей деятельности.

Поток вопросов — вид работы, смысл которого заключается в том, что после выступления ученика у доски класс задает вопросы по теме урока или разобранной задачи. Например, при изучении темы «Решение задач с помощью пропорций», ученику 6 класса можно задать вопрос: «Чем отличается прямая пропорциональность от обратной пропорциональности?», а также попросить привести примеры задач на каждый вид пропорциональности.

Соотнесем описанные виды работы с характеристиками математической речи (табл. 1).

смысла действия умножения, при изучении и совершенствовании вычислительных навыков.

Для развития математической речи и усвоения школьниками научных терминов «удобным способом» является синтетический тип мышления. Если у обучающегося есть возможность наблюдать конкретную проблему, ее «конструирование из отдельных частей», то он быстрее ее осознает.

В структуре развития математической речи одним из важных компонентов является процесс рассуждения. Время начала обучения рассуждениям зависит от подготовки учащихся класса. Учитель дает разъяснения по вопросам сущности рассуждений, правилах его построения, учит обучающихся одновременно объяснять и писать, т.е. развиваем умение комментировать.

От того, насколько будет сформирована речь школьников, зависит успешность усвоения ими материала, степень общего развития. Это требует от учеников осознанности своей деятельности, их действия приобретают обобщенный характер [5].

Проанализировав учебники по математике 5-6 класса, можно сделать вывод о том, насколько в них уделяется внимания формированию математической речи. В учебнике И.И. Зубаревой, А.Г. Мордковича [4] формирование математического языка отводится два урока. Данная тема, направленная на формирование умений переводить математические словесные предложения в буквенные выражения и объяснять их значение. Тема направлена на развитие умения правильно читать выражения, составлять по заданному условию числовые или буквенные выражения. В конце каждого параграфа учебника приводятся контрольные задания, направленные на словарную работу, т.е. нужно дать определение, объяснить то или иное правило.

Н.Я. Виленкин в своем пособии по математике предлагает тренировочные задания на применение теории и терминологии. На форзаце книги приводятся общие таблицы перевода именованных единиц и таблицы склонения числительных для воспитания грамотной математической речи.

В учебнике Г.В. Дорофеева [3] представлена отдельная тема: «Как записывают и читают числа». Она включает в себя формирование математической речи. В учебнике имеются задания на прочтение числовых и буквенных выражений.

На основе проведенного анализа учебников по математике можно сделать вывод о том, что пособия больше направлены на развитие познавательных УУД, на формирование математической речи отводится недостаточное количество заданий. Дадим описание видов работы, направленных на формирование непосредственно математической речи на материале 5-6 классов. Среди них можно назвать: математический диктант, словарную работу, задания на переход с обычного языка на символической и обратно, подготовку эссе, комментирование, схематическую запись правил, организацию диалога, защиту проектов, поток вопросов.

Математические диктанты — вид работы (продолжительностью 7-15 минут), который способствует формированию математической речи учащихся. Учитель сам (или по средствам аудиозаписи) задает вопросы, учащиеся должны записать ответы. При этом диктант идет с определенной скоростью, в оптимальном темпе. При необходимости одновременно с чтением задания может делаться запись или чертеж на доске.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

«движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти», и это движение несомненно должно быть отнесено к процессам. Как известно, у А. С. Макаренко коллектив – это группа людей, объединённых социально значимой целью, после стабилизации становящаяся субъектом воспитания. Но в разработках А. С. Макаренко не ставился вопрос о типе педагогических отношений, обеспечивающих развитие коллектива. Для решения вопроса сформулированы два тезиса: 1) коллектив обладает свойством субъектности, интегрирующей проявления субъектности его членов; 2) педагог или лицо, исполняющее функции управления включается в состав коллектива и испытывает на себе последствия своих решений.

Потребность анализа педагогических отношений обусловила создание схемы (рис), отражающей возможные в коллективе типы таких отношений, а также позволяющей спрогнозировать их динамику. На пересечении векторов лежит точка, фиксирующая момент начала развития любой группы людей в коллектив. Значит, в этой схеме время является необратимым, но сама схема отражает нелинейность смены отношений, задающей их ценностную динамику. При этом важную роль в рождении схемы сыграли идеи А. Г. Апресяна [5] и А.И. Пригожина [6], вдохновившие нас к обобщению собственных мыслей в наглядной форме.

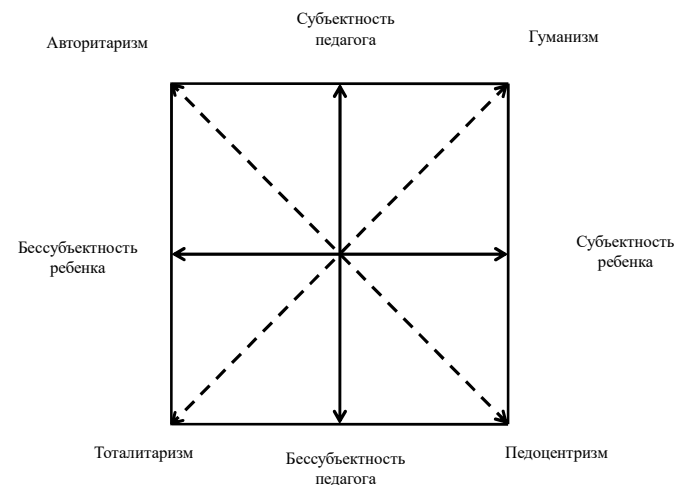


Рис. Векторная схема динамики педагогических отношений

Разработанная нами векторная схема позволила доказать, что коллектив невозможен без субъект-субъектных отношений, гармонизирующих позиции педагога и других участников. Доказательство основывается на соотношении схемы с идеями А. С. Макаренко, согласно которым член коллектива умеет и

приказывать товарищу, и подчиняться ему, т.е. имеет возможность проявить субъектность ради достижения социально важной цели. Это позволяет отделить коллектив от разного рода групп людей, в которых управляющий субъект неизменен, подобно учителю в школьном классе, или вынесен за рамки педагогических отношений. Кроме того, данное обстоятельство говорит о том, что добровольное объединение значительно чаще превратит группу людей в коллектив, что можно проследить, скажем, на примере педагогических классов, осуществлявших социальную работу [7]. В подклассах педагог включался в настоящее субъект-субъектное взаимодействие гуманистического толка, что устанавливало меру проявления свободы воли человека в коллективе соотносимой с человекомерными, аксиологическими показателями.

Так, развитие коллектива на основе субъектности, по нашему мнению, закономерно увеличивает его разновозрастность и количественный состав (новички приходят, а «старички» взрослеют, но остаются). При этом то, что педагог обычно старше, чем ученики, технически уже превращает коллектив в разновозрастный. На высшей стадии развития коллектива должностной авторитет педагога-управленца становится тождественен его неформальному статусу уважаемого и признанного лидера, ненасильственно влияющего на принятие решений членами группы. Тем не менее, в дальнейшем отмеченный вектор развития коллектива потребует выявления условий, при которых подобная позиция педагога будет не просто достижимой, но и педагогически целесообразной.

Очевидно, коммуникация в разновозрастном коллективе, приближенном к реальному социуму повышает его воспитательный потенциал [8]. Успешность воспитания в разновозрастных коллективах констатируется педагогическим опытом В.С. Пирусского [9], С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, И.П. Иванова, Е.Б. Штейнберга, В.П. Крапивина, О.О. Пирожкова [10], В.Н. Кочергина, Ю.П. Кудинова, Б.В. Чернова и других. Практика данных педагогов убеждает, что коллектив реализует гуманистические субъект-субъектные отношения, обеспечивающие его успешное развитие, добровольное стремление всех участников к общей цели. Но как достигается этот педагогический результат глубокого сплочения группы людей? Мы установили корреляцию стадий развития коллектива, выделяемых известными учёными и педагогами-практиками, и типами педагогических отношений в системе образования, фиксирующими развитие коллектива в векторной схеме (рис.), что отражено в таблице.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

уточняет понятие «академический язык» в области математики (специфический), а также так называемый «гибридный язык» (используется профессиональными математиками с целью донести математические идеи, закономерности до широкого круга населения) [7]. Речь часто рассматривается как оболочка мышления, так как математическое мышление всегда связано с языком. В соответствии с этим Л.М. Фридман, рассматривая сущность математического мышления, указывает на такие его качества как: гибкость, активность, целенаправленность, готовность памяти к воспроизведению усвоенного, ясность, точность, доказательность [5].

В рамках данной статьи под математической речью будем понимать совокупность средств, с помощью которых можно воспроизвести математический язык.

Проблема развития математической речи школьников освещается Ю.Б. Великановым, Б.В. Гнеденко, И.А. Гибшем, А.С. Горчаковым, Н.А. Курдюмовой, В.А. Кузнецовой. В публикациях описываются вопросы развития разговорной речи школьников, культуры речи учителя (каким принципам она должна удовлетворять). Математическая речь рассматривается в аспекте деятельностного и компетентностного подходов. Даются рекомендации развития речи в контексте предметно-знаниевой модели обучения. Развитие у учащихся устной и письменной математической речи часто осуществляется параллельно с работой над другими педагогическими целями (т.е. в процессе и на основе понимания учебного материала).

Формулировка цели статьи. Целью статьи является исследование различных видов работ, направленных на формирование математической речи учащихся 5-6 классов.

Изложение основного материала статьи. Е.Е. Голованова [1], исследуя проблему формирования культуры математической речи школьников, отмечает, что на материале математики эффективно можно формировать следующие пять качеств.

Первый уровень:

- правильность (употребления математических терминов и символов, написания терминов и символов, слов и выражений, выполнения изображений и рисунков);
- логичность (владение основными словесно-логическими конструкциями, умение последовательно излагать материал, строить текст в соответствии с его смысловой структурой);
- точность (умение выбирать рациональный путь решения (доказательства), точно излагать математический материал, выполнять записи).

Второй уровень:

- ясность (осознание предмета речевого сообщения, которое характеризуется обоснованностью проводимых рассуждений, умением самостоятельно приводить примеры и объяснять их);
- уместность (умение подбирать языковые средства, соответствующие целям и условиям общения).

При формировании математических понятий речевое развитие происходит не изолированно, а во взаимосвязи с сенсорными и мыслительными действиями: анализом, синтезом, сравнением и обобщением. Так, анализируя математические записи, учащиеся, которые обучаются по программе Н.Б. Истоминой, устанавливают сходство и различие на основе конкретного

феномена массовой культуры и порождаемого ею типа человека / Т. А. Хагуров // Девиантное поведение: методология и методика исследования / под ред. М. Е. Поздняковой. – М.: Реглант, 2004. – С. 27–37.

29. Шадрин В.А., Беловолов В.А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие, содержание // Мир науки, культуры, образования. - 2014. - № 2 (45). С. 171-173.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Шестакова Лидия Геннадьевна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск);

студент Дмитриченко Дарья Владимировна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования видов работ, направленных на формирование математической речи у учащихся 6 класса. Описаны виды работ и приведены их примеры. Предложены варианты организации формирования математической речи на конкретных уроках в 6 классе. Проведен анализ эффективности использования видов работ при формировании математической речи у учащихся 6 класса.

Ключевые слова: речь, математическая речь, критерии оценивания, математический диктант, метод проектов, эссе.

Annotation. The article discusses the use of the types of work aimed at creating a mathematical speech of students of class 6. We describe the types of work and provides examples of them. Variants of the organization of formation of mathematical speech on specific lessons in the 6th grade. The analysis of the effectiveness of the use of types of work in the formation of mathematical speech of students of class 6.

Keywords: speech, mathematical question, evaluation criteria, mathematical dictation method of projects, essays.

Введение. Задача формирования у школьников математической речи стоит перед учителем постоянно. Переход основной школы на ФГОС нового поколения повышает актуальность этой задачи. Специфика математики позволяет учить обучающихся аргументировано излагать свои мысли, последовательно и логично выстраивать доказательства, опровержения, корректно задавать вопросы и отвечать на них.

В литературе можно встретить разные подходы к понятию математической речи. Так, Филипп Кларксон в своих работах исследует и

Сравнение стадий развития коллектива

Автор теории	1 стадия	2 стадия	3 стадия
С. И. Гессен [11]	Аномия	Гетерономия	Автономия
А. С. Макаренко	Становление (первоначально е сплочение коллектива)	Стабилизация коллектива	Расцвет коллектива
Е. Б. Штейнберг [12]	Управление	Соуправление	Самоуправление
Г. Н. Прокументова [13]	Учебная группа	Проектная группа	Инициативная группа
В. В. Лобанов	Тоталитаризм	Авторитаризм / педоцентризм	Гуманизм

В этой таблице мы дополняем имеющиеся в науке взгляды на стадии развития коллектива с позиции педагогических отношений:

Тоталитарная стадия: группа людей испытывает доминирующее влияние внешнего управляющего субъекта. Это может быть связано с приходом коллектива в образовательное учреждение или с его возникновением в условиях внешней среды, где правила педагогических отношений продиктованы извне и не могут быть изменены по воле участников. Ключевое отличие данной стадии – решения, принимаемые управляющим субъектом, влияют на группу людей, но не наоборот.

Авторитарно-педоцентристская стадия: в ней определяются границы субъектности педагога и ребенка, создаются предпосылки их гармонизации. Функции управления частично сосредотачиваются внутри группы, выделяются механизмы распределения влияния педагога и обучающихся на жизнь группы.

Гуманистическая стадия: гармонизируются субъектные позиции педагога и членов группы, направленные на совместную реализацию социально значимой цели. Группа приобретает единство и становится полноценным коллективом. Педагог и ребенок утрачивают роли субъектов, борющихся за влияние. Субъектом становится сам коллектив, а функции управления теперь связаны не с конкретными личностями, а с должностями. Неформальный авторитет гармонизируется с должностной позицией человека.

Логический анализ определений коллектива и элементов данной схемы позволяет думать, что в количественном плане коллектив может состоять как минимум из двух, а как максимум – из неограниченного числа лиц. Значит, в некотором смысле коллективом правомерно признать и общество на высшей гуманистической стадии, которая, с точки зрения А.С. Макаренко, наверняка была бы связана с построением коммунизма. Но более интересно, что даже

недостижимая цель построения социума с абсолютным субъект-субъектным взаимодействием обуславливает предположение, что в истории реализованы, пусть и в управленческом, а не в педагогическом смысле, все прочие типы общественных взаимоотношений, не принесяшие стабильности социумам, где они воспроизводились. Что касается высшего – гуманистического типа – то он если и существовал, то вряд ли был распространен на общество в целом.

Постнеклассический ракурс анализа развития коллектива в локально-педагогическом и в широком социальном плане позволяет увидеть, что смена стадий развития одновременно и нелинейна, и необратима в физическом времени. Вероятно, коллектив, как и общество, может свободно переходить из стадии в стадию, но утрата субъектности любого участника приведёт либо к обособлению от коллектива, либо к тому, что вся группа перестаёт быть гуманистическим коллективом как таковым. Педагогические взаимоотношения как типы могут при этом представлять собой «локусы», в одном из которых находится будущей группы или более широкой социальной общности [14].

Соотнесем эту гипотезу с примерами классического античного наследия. Судя по всему, педоцентризм характерен для Афинского социума, в котором управленец по воле граждан мог быть свободно отлучен от власти. Напротив, тоталитарный тип напоминает Спарту на конкретном историческом отрезке, когда внешним управляющим субъектом являлись эфоры, контролировавшие соблюдение законов Ликурга. Авторитарный тип взаимоотношений, похоже, реализовывался в Римской империи, а субъект-субъектный, гуманистический тип – в элите римского социума республиканского периода. Разумеется, эта гипотеза подлежит проверке, однако её появление говорит о безграничных возможностях роста и развития коллектива.

Выводы. В педагогическом плане подчеркнём, что развитие коллектива прямо не связано с освоением образовательной программы и количеством обученных детей. Приобретение мастерства в конкретной сфере должно вести не к исключению из коллектива, а к свободе творчества, базирующегося на ранее усвоенных знаниях. В этой связи представляется обоснованным выводом, что возрастание качества социально ценных продуктов, которые производятся в коллективе, связано со стажем занятий и заинтересованностью участников, которые постепенно получают организационный и профильный опыт и станут помогать педагогу. В качестве осторожного предположения обозначим также, что реальное, а не декларативное отождествление социально-функциональных ролей педагога и воспитанников, осознавших субъектность, нейтрализует разделение обучающихся и обучающихся, передавая управленческие функции коллективу. Возможно, когда управленец деперсонифицируется и «сольётся» с группой, воспитательный процесс станет наиболее гуманным. Однако если и была достигнута в отечественной педагогике эта стадия в полной мере, то лишь в «Педагогической поэме».

Литература:

1. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко // Сочинения в 7 т. – Т. 1. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 783 с.
2. Винниченко Н.Л. Влияние воспитательного пространства вуза на профессиональное становление будущих специалистов / Н.Л. Винниченко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 4 (94). – С. 34-38.
3. Иванова И.В. Детские объединения и движения как пространство

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

5. Герасимов В.Н. Основы превентивной педагогики. – М.: ГА ВС, 1995.
6. Герасимов В.Н. Развитие превентивной теории и практики в Вооружённых Силах России.: Дис. ... д-ра пед. наук. М.: ВУ, 1996.
7. Дмитриев А.И., Емельянов О.А., Киевский А.В. Ретроспективный анализ процесса педагогической профилактики девиантного поведения военнослужащих внутренних войск и обеспечение надежности их профессиональной деятельности: сб. науч. ст. междунар. науч. практич. конф. – Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 29 декабря 2014. – 439 с.
8. Дюркгейм Э. Социология образования. – М., 1996.
9. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М., 1980.
10. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе. – Новосибирск, 1990.
11. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов-на-Дону, 1997.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
13. Лепин П.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А., Развитие методологической рефлексии педагога-исследователя // Вопросы образования. – 2008. – № 1. С. 52.
14. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. – М., 1998.
15. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия – М., 1992.
16. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения человека и действительности. – М., 1956.
17. Нургалеев В.С., Беловолов В.А., Лубочников П.Г. Психологический анализ понятия «экстремальная деятельность» // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 1 (13). С. 55-60.
18. Нургалеев В.С., Беловолова С.П., Беловолов В.А., Лубочников П.Г. Построение безопасного психологического пространства личности студента в вузе как психологическое явление // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 3 (15). С. 95-99.
19. Олпорт Г. Личность: норма и аномалия. – М., 1980.
20. Петровский В. А. Психология неадаптивной личности. – М., 1992.
21. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
22. Рубинштейн С. Л. Экспериментальные методы патопсихологии. – М., 1970.
23. Сластенин В.А., Лепин П.В., Беловолов В.А., Беловолова С.П. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. С. 28.
24. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Структура образовательной среды военного вуза // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4 (53). С. 48-50.
25. Султанбеков Т.И. Беловолов В.А. Межэтническая толерантность как феномен поликультурной образовательной среды военно-учебных заведений // Материалы X Международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр "Институт стратегических исследований", 2014. С. 310-315.
26. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М. А. Галагузовой – М., 2000.
27. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.
28. Хагуров, Т. А. Методология девиантологических исследований

К теориям стигматизации (этикетирования, клеймения, интеракции) относят концепции «драматизации зла» Ф. Танненбаума, «социальной идентичности» И. Гоффмана, «вторичной девиации» Е. Лемерта и «девиантной карьеры и этикетирования» Г. Беккера. По мнению греков, стигматизированный человек – отвергнут от общества, заклеен, признан «чужим среди своих» [10, с. 140]. Общество устанавливает способы категоризации людей и определяет набор качеств, которые считаются естественными и нормальными для каждой из категорий. На эту особенность «квалифицировать» действия, поступки, поведение других обратил внимание Г. Мид, предложивший на ее основе концепцию символического интеракционизма. Данную концепцию, применительно к криминологии, рассматривал и Ф. Танненбаум. Он утверждал, что процесс криминализации – это процесс наклеивания ярлыков. В повседневной речи используются термины для обозначения стигмы (например, «алкоголик», «нарушитель воинской дисциплины» и пр.), причем, как правило, мало кто задумывается об их исходном значении, а склонно приписывать человеку длинный ряд несовершенств на основе какого-то из них. В результате военнотрудовой становится плохим, потому что так его называют окружающие. Известия высших учебных заведений.

Выводы. Подводя итог рассмотренным социологическим теориям происхождения девиаций, мы выделяем, что их ключевые положения сводятся к признанию норм и отклонений социальными конструктами, имеющими конвенциональную или репрессивную природу. Принципы социологического подхода неоднократно подтверждались и остаются главенствующими среди специалистов, занимающихся проблемой девиантного поведения.

Рассмотрев некоторые подходы к трактовке девиантного поведения (медикобиологический, психологический и социологический), стоит отметить, что абсолютно все теории несут в себе определенные несовершенства. Тем не менее, социологический подход в изучении девиантного поведения является центральным, и концепции, присущие ему, безусловно, станут главенствующими при разработке междисциплинарного подхода к изучению девиантного поведения военнотрудовых [23, 24, 25].

Механизм социального наследования не лишен противоречий. Одно из них заключается в том, что предметом преемственности становится не только нормальный (положительный), но и ненормальный (негативный) жизненный опыт, который посредством социальной информации передается от военнотрудового к военнотрудовому в ретроспективе преемственности воинской деятельности.

Литература:

1. Барабанников А.В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы. М., 1980.
2. Беловолова С.П., Скворцов И.М., Бунин С.В., Беловолов В.А. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. - 2011. - № 10. С. 289-297.
3. Беловолов В.А., Левин Е.М., Беловолова С.П. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России: понятие, содержание, особенности // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. - № 1 (13). С. 40-48.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М., 1976.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

социализации и творческого саморазвития подрастающего поколения / И.В. Иванова, В.А. Макарова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 1 (166). – С. 33-37.

4. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия / В.С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. – Санкт-Петербург: Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 249-295.

5. Апресян Р.Г. Ценностные парадигмы воспитания / Р.Г. Апресян // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – Вып. 1. – С. 89-94.

6. Пригожин А.И. Современная социология организаций. – Москва: Интерпракс, 1995. – 296 с.

7. Ревякина В.И. Профильные классы – определяющая ступень в профессиональном самоопределении школьников / В.И. Ревякина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 2 (117). – С. 197-201.

8. Медникова А.А. Особенности структуры коммуникативных способностей старших подростков / А.А. Медникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. – Вып. 2 (80). – С. 120-123.

9. Лобанов В.В. Историко-педагогический анализ новаторских оздоровительно-воспитательных практик В.С. Пирусского в Томской губернии конца XIX – начала XX века / В.В. Лобанов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 4. – С. 60-65.

10. Куницына З. Пионерские комиссары / З. Куницына // Идут отряды красные... Сборник [сост. Т.А. Фролова]. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1982. – С. 77-87.

11. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – Москва: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

12. Штейнберг Е.Б. Педагог и подростки: трудности и радости совместного бытия / Е.Б. Штейнберг. – Москва: МЗ-Пресс, 2002. – 272 с.

13. Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2013. – 304 с.

14. Мелик-Гайказян М.В. Иерархия целей в концепции аттрактивного менеджмента / М.В. Мелик-Гайказян // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. – Вып. 5 (95). – С. 59-65.

Педагогика

УДК 376.23; 378; 37.06

доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук,
доцент **Малярчук Наталья Николаевна**

Институт психологии и педагогики

Тюменского государственного университета (г. Тюмень);

главный врач **Сосновская Светлана Владимировна**

АУ СОН ТО «Областной центр реабилитации инвалидов» (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент **Криницына Галина Михайловна**

Институт психологии и педагогики

Тюменского государственного университета (г. Тюмень);

кандидат психологических наук, доцент **Мальцева Ольга Анатольевна**

Институт психологии и педагогики

Тюменского государственного университета (г. Тюмень)

ВОЛОНТЁРСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ 2

Аннотация. Статья посвящена волонтерской деятельности студентов-дефектологов с детьми-инвалидами. Авторы проанализировали проблемные и ресурсные зоны в процессе реализации социально-ориентированного проекта на базе реабилитационного центра.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, готовность волонтеров к работе с детьми-инвалидами, реабилитационный центр, социально-ориентированный проект.

Annotation. The article is devoted to volunteer activity of students-speech therapists with disabled children. Authors analyzed problem and resource areas in the implementation of socio-oriented project on the basis of rehabilitation center.

Keywords: volunteer activity, the willingness of volunteers to work with disabled children, rehabilitation center, social-oriented project.

Введение. Волонтерство – это сознательная, добровольная и не оплачиваемая деятельность. Любой, кто бескорыстно трудится на благо других, может называться волонтером. Юридическое определение волонтера (синоним – доброволец) дано в статье 5 Федерального закона РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 7 июля 1995 года: «Добровольцы – это граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах

² Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки в рамках гранта Российского научного фонда «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (№ 114071440036).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

рассматривает различные проявления девиантности как закономерное порождение социальных условий: «Нарушение социальных предписаний представляет собой «нормальную» (ожидаемую) реакцию» [15, с. 118]. Однако, по Р. Мертону, аномия представляет собой социальные ситуации и индивидуальные ориентации, не соответствующие определяемым культурой целям и доступностью институционализированных средств их достижения. Аномия возникает тогда, когда население не может легитимно достичь провозглашенных обществом, в качестве нравственного закона, целей. В подобном случае на долю общества остаются только незаконные способы, благодаря которым люди приспосабливаются к аномии. Требования культуры, предъявляемые к конкретному лицу, оказываются несовместимыми, в связи с чем возникает напряжение («теория напряжения»). Р. Мертон подробно изучал поведенческие реакции на аномию, в числе каковых он рассматривал преступления, правонарушения, психические расстройства, алкоголизм, наркоманию и пр. В зависимости от принятия или непринятия, отрицания целей и средств существует пять теоретически возможных типов поведения.

Таким образом, исходя из вышесказанного, военнотружущие, разделяющие цели общества, а как частности – воинского коллектива и принимающие средства их достижения, будут вести себя законопослушно. Те, кто принимает цели, но не согласен с предоставляемыми средствами, будут предпринимать шаги по их улучшению, заниматься реформаторской, инновационной деятельностью, что в воинской среде может принять формы негативных девиаций. Ритуалисты, не принимающие цели, относящиеся к ним безразлично, но придерживающиеся легальных средств, будут беспрекословно следовать принятым нормам. Не принимающие ни цели, ни средства данного общества будут либо «бежать» из него, злоупотребляя алкоголем, наркотиками, кончая жизнь самоубийством, – ретристское поведение, либо пытаться все изменить – мятежники, революционеры. Стоит отметить, все представленные типы адаптации относятся к «ролевому поведению», не относясь к личности в целом, оно не избирается сознательно и не является утилитарным. Указанные адаптации являются результатом напряжений в социальной системе, и «люди могут переходить от одной альтернативы к другой по мере того, как они вовлекаются в различные виды социальной деятельности» [6, с. 104].

В современных исследованиях широко применяется метод «картрирования», привязки социального контроля к локальным условиям районов больших городов, что находит свое отражение в методах формирования воинских подразделений с учетом места призыва и региона проживания. На недоступность ценностей культуры общества военнотружущие, особенно в возрасте от 18 до 25 лет, реагируют созданием субкультуры со своими ценностями, целями и нормами. «Делинквентная субкультура извлекает свои нормы из норм более широкой культуры, выворачивая их, однако, наизнанку. По стандартам этой субкультуры поведение делинквента правильно именно потому, что оно неправильно по нормам более широкой культуры» [8, с. 318]. По А. Козну, делинквентная субкультура как протестная по отношению к культуре общества отличается неутилитарным, злым и негативистским характером: «Здесь явно присутствуют элемент злоумышленности, удовольствие от причинения беспокойства другим, восторг от самого факта отвержения различных табу» [8, с. 317].

социальных условий.

Развивая «моральную статистику» А.М. Герри выявил определенное постоянство в статистике преступлений (количество преступлений в одних и тех же районах страны, а для разного рода преступлений – время года совершения и неизменность распределения преступников по полу и возрасту), первым приступил к статистическому изучению мотивов девиаций, опроверг широко распространенное заблуждение, будто основной причиной девиативного поведения является лишь низкий уровень образования. Г. Мангейм утверждал, что каждое общество обладает таким типом преступности и преступников, который соответствует его культурным, моральным, социальным, религиозным и экономическим условиям [9].

Сложно переоценить весомость вклада в развитие социологии девиантности, который внесла теория аномии. По мнению Э. Дюркгейма, аномия (от лат. *anomos* – беззаконный, безнормный, неуправляемый) – состояние общества или личного отношения к обществу, в котором имеются слабый консенсус, недостаток веры в ценности или цели, а также утрата эффективности нормативных и нравственных рамок, регулирующих коллективную (индивидуальную) жизнь. Это – состояние, возникающее, когда старые социальные нормы уже не работают, а новые еще не освоены («конфликт норм») или когда некоторые социально значимые сферы жизнедеятельности остаются неурегулированными («нормативный вакуум»). В подобном обществе резко возрастают проявления девиантности, превышая «нормальный» уровень. Э. Дюркгейм на примере самоубийств подробно теоретически и эмпирически обосновывает свою концепцию [8]. Взгляды Э. Дюркгейма социологичны, для него первично общество, социальный факт, нежели индивид. Социальное должно объясняться социальным. Общество – это особая реальность, стоящая над индивидами, обуславливающая действия индивидов и осуществляющая над ними контроль. В своей работе «Норма и патология» Э. Дюркгейм утверждает, что девиантное поведение присуще для патологий всех типов: «Преступления совершаются не только в большинстве обществ какого-либо одного определенного типа, но во всех обществах всех типов. Не существует общества, не сталкивающегося с проблемой преступности. Ее формы меняются; деяния, квалифицируемые в качестве преступных в одном месте, не являются таковыми везде; однако всегда и повсюду есть люди, которые ведут себя таким образом, что это навлекает на них уголовное наказание» [4, с. 39]. Само существование девиантного поведения является нормой, более того, Э. Дюркгейм утверждает, что «преступность необходима; она прочно связана с основными условиями любой социальной жизни и именно в силу этого полезна, поскольку те условия, частью которых она является, сами неотделимы от нормальной эволюции морали и права. Преступность представляется неотъемлемым атрибутом прогресса». [4, с. 42]

Весомый вклад Э. Дюркгейма в разработку проблем социальных девиаций подтверждается тем, что многие его идеи актуальны по сей день. Главный социологический вывод ученого: девиантность закономерна; девиации выполняют вполне определенные социальные функции; общество без девиаций (включая преступность) невозможно. Концепция аномии, предложенная Э. Дюркгеймом, получила развитие у многих социологов, в частности у Р. Мертон и П. Сорокина. Подобно Э. Дюркгейму, Р. Мертон

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» [7].

Зарождение волонтерского движения в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета обусловлено тем, что в институте учатся студенты по программе бакалавриата «Специальное дефектологическое образование». Дефектолог (в силу своей профессиональной деятельности) в качестве специалиста работает с инвалидами и с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому, желание студентов быть волонтерами очень органично для данной профессии, поскольку психологическая несостоятельность и социально-психологической ограниченность данной категории лиц требует их особого сопровождения в процессе жизнедеятельности [2].

«Точка старта» волонтерской деятельности студентов-дефектологов – весна 2015 года. Доцент кафедры дефектологии ТЮмГУ Г. М. Криничина в рамках предмета «Онтогенез психоречевой деятельности» предложила студентам-логопедам буквально «погрузиться в волонтерство» на базе частного центра речевого и познавательного развития «Речь» [3]. Студенты сопровождали детей со сложными сочетанными дефектами на занятиях, проводимых дефектологами, логопедами и психологами. Детям из малообеспеченных семей они оказывали коррекционную помощь на безвозмездной основе.

Специалисты «Международного компетентностного центра инклюзивного образования», реализующего международный проект TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» на базе ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» делают акцент на формирование готовности волонтеров-студентов к сопровождению детей с ОВЗ [1, 6]. *Готовность волонтеров-студентов к сопровождению* – это когнитивно-психологическое и ценностное образование, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты [4, 5]:

- *аксиологический* (отношение к волонтерству как к благу, позитивному социальному явлению, ресурсу развития ребенка с ОВЗ, ресурсного состояния для его родителей, окружающего социума и всего российского общества);
- *эмоционально-мотивационный* (положительное отношение к детям с ОВЗ, интерес волонтера к деятельности, связанной с их реабилитацией);
- *когнитивный* (знания об особенностях детей с ОВЗ разных категорий и характере функций волонтерской деятельности);
- *волевой* (сосредоточение внимания на проблемах и ресурсах ребенка с ОВЗ, высокая целеустремленность на достижение положительного результата в его реабилитации, профессиональный оптимизм);
- *операционально-коммуникативный* (владение в целом определёнными компетенциями волонтерской деятельности, а в частности – конкретными методами, способами и приёмами социальных коммуникаций);
- *рефлексивный* (самооценка волонтера своей компетентности в вопросах сопровождения ребёнка с ОВЗ).

Формулировка цели статьи. Цель статьи: показать особенности волонтерской деятельности студентов-дефектологов при сопровождении детей с инвалидностью на базе реабилитационного центра.

Задачи:

1. Описать особенности работы Областного центра реабилитации инвалидов Тюменской области (далее Центр).

2. Раскрыть идею социально-ориентированного проекта «Полезный час» и показать её реализацию в Центре.

3. Выявить проблемные и ресурсные зоны организации волонтерской деятельности студентов-дефектологов.

Изложение основного материала статьи. В Тюменской области на протяжении нескольких лет численность детей-инвалидов практически не меняется и по состоянию на 01.01.2016 года составляет 5 640 детей-инвалидов, из них 1494 ребенка дошкольного возраста и 4146 детей школьного возраста. Традиционно в структуре причин инвалидности в Тюменской области (как и в Российской Федерации в целом), преобладают психические расстройства, заболевания нервной системы и врожденные аномалии. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные группы заболеваний, приводящие к первичной детской инвалидности (данные 2015 года)

Классы болезней	Основные группы нарушений
Психические расстройства	39,5% - речевые нарушения; 35,1% - умственная отсталость; 10,7% - аутизм; 14,7% - прочие
Врожденные аномалии	23,5% - пороки сердца и сосудов; 25,9% - хромосомные нарушения; 7,4% - пороки развития нервной системы; 21% - пороки развития костно-мышечной системы; 22,2% - прочие
Заболевания нервной системы	70,5% - ДЦП; 11,6% - эпилепсия; 17,9% - прочие

Показатель первичной инвалидности у детей является одним из важнейших индикаторов здоровья населения региона. В динамике с 2009 года уровень первичной инвалидности детей до 18 лет по Тюменской области значительно снизился (с 32,0 на 10 тысяч детского населения в 2009 году до 21,8 на 10 тысяч детского населения в 2015 году). Положительная динамика в значительной мере связана с увеличением форм, объема и повышением качества предоставляемой медицинской помощи.

В качестве базового методического ресурсного центра отрасли «Социальная политика» в Тюменской области выступает Областной центр реабилитации инвалидов. Одна из задач Центра – эффективная реабилитационная помощь, с акцентом на индивидуальный подход к каждому пациенту. В Центре работает команда профессионалов: педиатр, невролог,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

ними психологические состояния. В настоящее время большинство психологов и социологов признают, что особенности личности и мотивы ее поступков оказывают важное влияние на все виды девиантного поведения.

Подводя итог вышесказанному мы отмечаем, что с помощью анализа какой-либо одной психологической черты или комплекса нельзя полно объяснить сущность девиантного поведения военнослужащих. Мы же предполагаем рассматривать возникновение девиации военнослужащих внутренних войск МВД России как результат взаимодействия психологических, социальных, культурных факторов.

Для предмета нашего исследования важен теоретико-методологический подход социологической теории, с помощью которой мы можем исследовать социальный феномен девиантного поведения военнослужащих, как подсистему конкретной общественной системы, зависимость объекта изучения от социального целого и взаимосвязи с другими социальными процессами (подсистемами) [1]. Именно в рамках социологического направления сформировались и развиваются социология девиантности и социального контроля как специальная социологическая теория, при этом мы принимаем во внимание тот факт, что основные концепции социологического понимания феномена девиантного поведения сформировались во второй половине XX в. под влиянием идей биологических и психологических теорий. Исследования социологов конца XIX – начала XX в. выявили связь отклоняющегося поведения с социальными условиями существования людей. Статистический анализ различных аномальных проявлений (преступность, самоубийства, проституция), проведенный, в частности, Жаном Кетле, Эмилем Дюркгеймом за определенный исторический отрезок времени, показал, что число аномалий в поведении людей всякий раз неизбежно возрастало в периоды войн, экономических кризисов, социальных потрясений, что опровергало теорию «врожденного» преступника, указывая на социальные корни этого явления [8, 21]. На современном этапе развития общества социологическое направление изучения девиантного поведения изобилует множеством социологических теорий и концепций. Помимо того, описание данного многообразия существенно затрудняет их многочисленные классификации. Развитие социологического направления позитивистской криминологии неизменно связано с именем бельгийского математика и социолога А. Кетле [8]. В научном трактате «Социальная система и законы, ею управляющие» (1848) А. Кетле обосновывает, что в хаосе общественной жизни проявляются статистические закономерности, все социальные феномены взаимосвязаны и влияют друг на друга [16]. А. Кетле вывел общую закономерность преступности: «Склонность к преступлению возрастает довольно быстро, по мере достижения зрелого возраста, и затем, достигнув своего максимума, она уменьшается до конца жизни» [4, 16]. К факторам, влияющим на совершение преступлений, А. Кетле, помимо демографических, относит социальные (профессия, образование) и природные (климат, сезонность). Прогрессивные идейные достижения А. Кетле, которые в той или иной степени разделяют и развивают все представители социологического направления, сводятся к следующему: преступность порождена обществом; она развивается по определенным законам под воздействием социальных и иных объективных факторов; ей присуща статистическая устойчивость; повлиять на преступность (с целью сокращения) можно только путем изменения (улучшения)

новые и новые теории: хромосомная теория П. Джекобса, теории частоты пульса, уровня серотонина и тестостерона в крови и т.п. [27].

Практическая деятельность внутренних войск наглядно демонстрирует несостоятельность биологической теории. Задokumentировано много случаев, когда военнослужащие внутренних войск с положительной внешностью совершали тяжчайшие преступления, и в то же время военнослужащие с крупными телесными формами, грубыми чертами лица добросовестно выполняют служебно-боевые задачи. Систематизируя исследования ученых, рассматривающих феномен девиантного поведения в рамках медикобиологической теории, мы можем сделать вывод, что девиантное поведение личности рассматривается данными исследователями без должного внимания к историческим, культурным и социальным взаимодействиям девианта, а последний рассматривается как «биологический продукт». Более того, данное направление дискредитирует само себя. Во-первых – результаты исследований нередко противоречивы (Ч. Ломброзо и Ч. Горинг, П. Джекобс и Т. Поуледж); во-вторых, ряд исследований показал, что уровень гормонов чувствителен к внешним условиям [27]; в-третьих, не существует никаких доказательств специфического влияния вышеуказанных биологических факторов на девиантное поведение и в целом биологическое направление пытается характеризовать индивидуальные причины возникновения девиантного поведения, не объясняя девиантность как социальный феномен.

В противовес идеям медикобиологического подхода, но в то же время и развивая их, с начала XX века, формируется психологический подход к изучению феномена девиантного поведения, которое формулируется как отклонение от социально-психологических и нравственных норм, представленное либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта [27].

В психологической теории изучение девиаций в поведении тесно связано с биологическим в том смысле, что оно индивидуалистично, а сами отклонения в поведении выступают, по мысли сторонников этого подхода, прежде всего как продукт тех или иных врожденных или приобретенных особенностей биологии и психики человека [1, 4, 5, 27]. Р. Гарофало в своем труде «Критерии опасного состояния» (1880г.) научно обосновал клинический подход к изучению преступника, а Г. Тард в своих книгах «Законы подражания» и «Философия наказания» (1890г.) объяснил преступное поведение подражанием и обучением. В базе психологической теории исследований девиантного поведения заложен ряд психологических идей, и в частности психоанализ, разработанный видным австрийским врачом Зигмундом Фрейдом (1856–1939) и развитый в работах психологов Э. Эриксона, К. Лоренца, Э. Фромма, А. Адлера, К. Хорни, О. Эйкхорна и многих других [1, 4, 5, 27]. Сторонники фрейдизма рассматривают агрессивное поведение и преступления на его основе в качестве естественного проявления человеческого поведения. По мере накопления эмпирических данных понимание природы человеческого поведения все более углублялось. В 1931 г. Джон Уотсон, один из основоположников поведенческой психологии, говорил о поведении как о «непрерывном потоке активности, возникающей в момент оплодотворения яйца и становящейся все более сложной по мере развития организма» [9]. В целом для психологической школы в девиантологии решающим фактором выступают врожденные особенности человека, его вытесненные сексуальные влечения и связанные с

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

физиотерапевт, врач по лечебной физкультуре, логопеды, психологи, массажисты, специалисты по социально-бытовой адаптации, целью которых является повышение коммуникативного потенциала детей-инвалидов. В распоряжении специалистов богатый арсенал передовых современных методов реабилитации, многие из которых являются уникальными, в том числе, передовые технологии авиакосмической медицины (аппараты «Корвит» и «Полярис»).

Курс комплексной реабилитации детей-инвалидов в полустационарной форме составляет 12 дней, продолжительность пребывания в Центре – 3 часа. Основанием для зачисления ребенка в Центр является наличие в индивидуальной программе реабилитации ребенка с инвалидностью рекомендаций о необходимости в социальной реабилитации и заявление родителей.

Специалисты Центра оценивают реабилитационный потенциал до начала и эффективность реабилитационных мероприятий после окончания курса реабилитации, осуществляют путем консультирования на сайте Центра и посредством Skype социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью.

Трудности, которые испытывают родители «особого» ребенка значительно отличаются от повседневных забот, волнующих обычную семью. Эти дети требуют круглосуточного внимания. Родители ребенка находятся в условиях хронического стресса, признаки которого более выражены у матерей. Они испытывают массу негативных стенических и астенических эмоций (тревогу, эмоциональную напряженность, раздражительность, депрессию, апатию и др.), связанных с чрезмерным ограничением личной свободы и недостатком времени на удовлетворение собственных потребностей в отдыхе. Иногда это приводит даже к отказу матери ребенка-инвалида от проведения реабилитационных мероприятий в Центре.

Поэтому когда руководитель практики студентов-дефектологов Тюменского государственного университета Г.М. Криницына обратилась с просьбой о помощи в приобретении студентками (будущими логопедами) практических навыков в работе с детьми с ОВЗ, родилась идея социально-ориентированного проекта «Полезный час». Смысл проекта – заменить маму как сопровождающее лицо студентом-волонтером на все три часа пребывания ребенка в Центре. Авторы проекта посмотрели на проблему с разных сторон: 1) трудности существуют не только у мамы, но и у ребенка-инвалида; 2) есть нерешенные задачи у студента-волонтера; 3) сотрудники Центра испытывают потребность в помощниках.

Для реализации проекта необходимо было решить следующие задачи:

- нормативное и правовое регулирование волонтерской деятельности;
- профессиональный отбор волонтеров (психологическое тестирование, анкетирование, собеседование, оценка коммуникативных навыков, толерантность, отсутствие противопоказаний к работе с детьми-инвалидами);
- повышение профессиональных компетенций волонтеров для обеспечения безопасности сопровождаемых детей (психологические аспекты взаимодействия с детьми с инвалидностью, особенности оказания ситуационной помощи инвалидам различных категорий);
- методическое сопровождение (составление программ по сопровождению волонтерами детей-инвалидов с различной патологией,

разработка памяти, определение правил поведения с детьми и сопровождающими их лицами).

Решение задач осуществлялось в три этапа.

1. *Ознакомительный этап.* Перед началом работы специалисты Центра с совместно с волонтерами обсуждают и разъясняются цели, задачи и методы работы; осуществляется распределение обязанностей и полномочий сотрудников и волонтеров, знакомство последних с правилами работы Центра; подписывается соглашение о сотрудничестве.

2. *Обучающий этап.* Особая роль уделяется подготовке и обучению волонтеров; занятия проводят специалисты Центра и профессиональный психолог, имеющий опыт работы с семьями детей-инвалидов. В результате – волонтеры-студенты могут оказать надлежащий уход за сопровождаемыми детьми, а у родителей детей появляется чувство уверенности, что их ребенок находится в безопасности.

3. *Сопроводительный этап.* Весь процесс сопровождения выглядит следующим образом. Специалисты Центра и волонтеры заполняют необходимые формы документов, где отмечаются даты, время и содержание посещения ребенком-инвалидом реабилитационных процедур. Волонтер встречает ребенка на входе в Центр и выполняет роль социального педагога, сопровождая подопечного в течение всего времени его пребывания в Центре, включая период занятий у специалистов, время отдыха, посещения туалета и т.д. Заведующий отделением социальной реабилитации Центра осуществляет контроль процесса сопровождения студентом-волонтером курируемого ребенка. Кроме того, студенты имеют возможность применить свои профессиональные знания в сфере логопедии и дефектологии, участвуя в качестве дублеров на занятиях у логопеда, у специалистов по социально-бытовой адаптации, трудовой деятельности, развитию мелкой моторики. Эти занятия помогают детям и подросткам с тяжелыми нарушениями в состоянии здоровья получить новые социальные навыки, почувствовать свои возможности, пообщаться друг с другом. Им становится легче общаться с новыми людьми, преодолевая социальную изолированность.

В целом, социально-ориентированный проект «Полезный час» с участием студентов-волонтеров помогает детям с инвалидностью получить реабилитационную помощь, а родителям на время «перепоручить» заботу о ребенке помощникам-волонтерам. Родители детей-инвалидов могут сделать важные и неотложные дела (сходить в поликлинику, магазин), которые сложно выполнить, ухаживая за ребенком с тяжелой патологией, у матерей появляется возможность просто отдохнуть.

В основе мотивов, побуждающих студентов к волонтерской работе в социальной сфере, лежат разнообразные индивидуальные и социальные потребности. Студенты-дефектологи повышают свои профессиональные компетенции, расширяют круг общения, становятся востребованными, принося пользу людям, и сами получают от этого определенное удовлетворение. Их энтузиазм, бескорыстие доброта в отношениях с подопечными детьми создают удивительную ауру душевной теплоты, которую невозможно достичь в какой-либо иной ситуации.

Родители отмечают, что участие в программе реабилитации студента-волонтера позволяет достигать позитивных изменений и в жизни детей. Эти дети в силу особенностей здоровья не посещают образовательные учреждения,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

характер [2, 13, 17, 18, 23]. В своем исследовании рассматриваем концепцию девиантного поведения военнослужащих не только как социальную патологию (пьянство и алкоголизм, наркоманию делинквентное, суицидальное поведение и пр.), но и позитивно направленные социальные отклонения – такие как творчество, служащее средством прогрессивного развития личности военнослужащего. Все чаще эти отклонения стали называть девиантным поведением (от латинского *Devatio* отклонение), то есть поведением, противоречащим общепринятым нормам морали и нравственности, которое в своих крайних формах проявления носит характер уголовно наказуемых правонарушений [4].

Изложение основного материала статьи. В войсковой практике военнослужащие, склонные к девиантному поведению, имеют серьезные проблемы в боевой подготовке и воинской дисциплине [3, 29]. Рассматривая девиантное поведение военнослужащих как междисциплинарный феномен, мы в своем исследовании обратим внимание на классические теории возникновения девиаций в поведении, такие как: медикобиологическая теория, психологическая и социологическая.

Медикобиологическая теория предпосылкой возникновения природы девиантного поведения имеет наиболее давнюю историю, но при этом классическое научное обоснование данная концепция получила в XIX в. благодаря научной деятельности Ч. Ломброзо, который и стал основоположником биологической теории возникновения девиаций в поведении личности. Именно Ч. Ломброзо одним из первых поставил в центр исследования девиации самого индивида с позиции его физиологических особенностей. Результаты исследований и выводы о «прирожденном» преступнике, отличающемся от других людей чертами «вырождения», нашли отражение в труде «Преступный человек» (1876). Созданная Ч. Ломброзо теория девиантного поведения объясняла причины девиации посредством определенных анатомических признаков. Изучая внешность и анатомические параметры преступников Ч. Ломброзо пришел к выводу, что «социальные условия могут влиять на развитие криминального поведения». Развивая теории Ч. Ломброзо американский ученый У. Шелдон определил склонность людей, с определенным типом физиологического развития, к совершению общественно осуждаемых поступков [4, 5]. Идея о «врожденном преступнике» получила широкое распространение, несмотря на то, что результаты антропологических исследований Ч. Ломброзо были развеяны ученым Ч. Горингом, проводившим исследование среди жителей Англии [1, 4, 5, 7].

В дальнейшем идеи Ч. Ломброзо развивали Э. Ферри и Р. Гарофало, которые, признавая роль наследственных факторов, особое внимание уделяли психологическим и социальным факторам. Оба ученых, занимаясь поиском причин преступлений, отрицали идею свободы воли. Особое место среди медикобиологических теорий изучения девиантного поведения занимает эволюционный подход, основанный на предложенных Ч. Дарвином законах естественного отбора и наследственности. Сторонники эволюционного подхода рассматривают различные аспекты человеческого поведения, как проявление видовых наследственных программ, в то время как критики эволюционного подхода считают необоснованным перенос законов поведения животных на психологию человека [4, 26, 27]. По мере развития современной биологии и генетики в рамках биологического направления возникают все

УДК: 159.923

подполковник, адъютант Черезов Дмитрий Владимирович
Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск);
доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ Беловолов Валерий Александрович
Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА

Аннотация. В работе проведен теоретический обзор научных источников и анализ существующих подходов, основных методов в области девиантного поведения в целом и девиантного поведения военнослужащих в частности, описаны классические теории возникновения девиаций в поведении.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение, теории возникновения девиаций.

Annotation. In work the theoretical literature review and analysis of existing approaches and the basic methods in the field of deviant behavior in general and the deviant behavior of soldiers in particular, describes the classical theory of the origin of deviations in behavior.

Keywords: deviation, deviant behavior, theories of deviance.

Введение. Одной из важнейших проблем военной педагогической теории и практики, сохраняющих актуальность по настоящее время, является феномен девиантного поведения военнослужащих. Рассмотрение данного феномена контексте истории военной педагогической мысли мы неразрывно связываем с именами Петра I, А.В. Суворова, М.И. Кутузова, Г.К. Жукова и других российских военачальников. Выдающийся представитель отечественной военной педагогики Н.А. Морозов писал, что «сколько бы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитываете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали» [5, с. 29]. Изучение обозначенной проблемы в нашем исследовании, определило необходимость междисциплинарного подхода в рассмотрении сущности понятия «девиантного поведения военнослужащих». Анализ теоретических источников показывает, что на данный момент не создано единой концепции девиантного поведения личности [5, с. 47], но одновременно с этим большой объем знаний по данному феномену накоплен в различных научных дисциплинах: психологии, медицине, биологии, социологии. Более того, в некоторых науках выделяются специальные подразделы, изучающие девиации.

Формулировка цели статьи. Девиантное поведение военнослужащих, рассматриваемое как отклонение от социальных норм, имело свое место во внутренних войсках МВД России на протяжении всего периода их существования, оказывая негативное воздействие на социальный облик внутренних войск, что ставит феномен этого явления в центр внимания социологов, педагогов, психологов, медиков, принимая междисциплинарный

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

находятся дома («в четырех стенах»), не имея возможности общаться с кем-то еще, кроме членов семьи. Вступая в контакт с волонтером, ребенок получает возможность познакомиться с людьми, научиться новым видам деятельности.

Сделаем акцент на том, что волонтерство студентов – это не только общественное движение, но и своего рода воспитательная технология, благодаря которой будущие дефектологи учатся принимать активное участие в решении проблем общества. В результате реализации проекта происходит личностное становление молодых людей, они получают возможность проявить себя и осознать свою востребованность в жизни общества, осуществляя социально значимую деятельность.

Выводы. Социально-ориентированный проект «Полезный час» с участием волонтеров-дефектологов на базе Областного центра реабилитации инвалидов (г.Тюмень) позволил выявить следующие ресурсные зоны: высвобождение времени для осуществления матерью ребенка с инвалидностью неотложных дел; возникновение положительных эмоций у сопровождаемого ребенка, приобретение им навыков взаимодействия с волонтером; самореализацию волонтера в профессиональной и социальной сферах; опыт партнерства волонтера с профессиональной командой специалистов; духовно-нравственное обогащение социальной среды.

В процессе осмысления результатов проекта были обозначены новые задачи:

- расширение спектра направлений волонтерской деятельности (социальное сопровождение семей, привлечение волонтеров для оказания помощи маломобильным гражданам);
- вовлечение в сферу волонтерства студентов разных специальностей и уровней профессионального образования (Тюменский государственный университет, Медицинский университет, Медицинский и Педагогический колледжи);
- интеграция людей с инвалидностью в социальное волонтерство.

Литература:

1. Волосникова Л. М. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования / Л. М. Волосникова, В. М. Чимаров, Н. Н. Малярчук // Валеология. – 2015. – № 1. – С. 37-42.
2. Голиков Н. А. Ребёнок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией / Н. А. Голиков. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 428 с.
3. Криницына Г.М. Ресурсы социального партнёрства в инклюзивном пространстве: из опыта работы негосударственного Центра речевого и познавательного развития «Речь»/ Г. М. Криницына, Н. Н. Малярчук. Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. - Казань, Университет управления «ТИСБИ», 2016. С. 200-205.
4. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/ Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Том 1. №4 – С. 251-267.
5. Малярчук Н. Н. Готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ: опыт работы Международного компетентностного центра инклюзивного

образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова. Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г. Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2016. – С. 232-239.

6. Малярчук Н.Н. «Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ /Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 5-6. С.235-241.

7. www.f.ru/sociologiya_i_obshestvoznaniye/volonterskoe_dvizhenie_v_rossii.html

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Минеева Ольга Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Борщевская Юлия Михайловна

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

старший преподаватель Клопова Юлия Викторовна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «УЧЕБНАЯ ФИРМА» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования педагогической технологии «Учебная фирма» в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов экономических специальностей. Определена сущность данной технологии, рассмотрены основные этапы учебного процесса с применением технологии «Учебная фирма». Выделены достоинства и преимущества использования технологии «Учебная фирма» в процессе обучения иностранному языку для профессиональных целей в неязыковом вузе.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, профессиональная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, педагогическая технология, учебная фирма.

Annotation. The article considers the educational technology «training firm» in the process of teaching foreign languages for professional purposes to students of economic specialties. The essence of this technology is determined; the basic stages of the educational process with the use of technology are examined. Benefits and advantages of the use technology «training firm» in the process of teaching foreign languages for professional purposes in a non-linguistic higher educational institution are underlined.

Keywords: professional competence, communicative competence, educational technology, practice firm.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

13. Livingstone, D.W. (1999). Informal Learning in der Wissensgesellschaft Erste Kanadische Erhebung über Informal Lernverhalten.

14. Kapplinger, B. (2007). Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung Bielefeld: Bertelsmann.

15. Overwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf Informal Learning am Übergang zum 21. Jahrhundert, In: Otto, H. und Coelen, T. (Ed.) Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formaler und informeller Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, s: 43-71.

16. Omerzel, D.G. (2007). The Motivation of Educational Institutions for Validation of Non-Formal and Informal Learning, International Congress for Effectiveness and Improvement, 20. Annual World (ISCEI) Slovenia: Portoroz, s: 107.

17. Commission of the European Communities, (2001a). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. s:3-4.

18. Commission of the European Communities, (2001b). A New Impetus for European Youth – White Paper, s:33-35.

19. Yüksel, S. (2004). Örtük Program, Ankara: Nobel Yayınları, s. 58

20. Doğanay, A.; Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2004). Sosyal Bilgiler Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

21. Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesine” Sahip İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi, s:3.

22. Ferguson, E. (2007). Hidden Curriculum Paper, USA: University of Phoenix, s:3.

23. Lipski, J. (2000). Für das Leben Lernen – Aber Wo? Anmerkungen zum Verhältnis von Informallem und Schulischem Lernen. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI): Informal Learning in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts, “Lebenswelten als Lernwelten”. München: DJI.

24. Harrison, M. (2005). 13 Ways of Managing Informal Learning.

25. Gray, D.E. (1999). The Internet in Lifelong Learning: Liberation or Alienation. In: International Journal of Lifelong Education, Vol: 18, p:120.

26. Christensen, H. (2008). Validation of Non-Formal And Informal Learning in Norway, Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de Informal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme ve Farkındalık Oluşturma Projesi, Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

27. European Commission, (2009). The European Qualifications Framework (EQF), <http://ec.europa.eu>.

28. TR Official Gazette, (2006). MYK, Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, Kanun No: 5544, Kabul Tarihi: 21 Eylül 2006, Resmi Gazete Sayısı: 26312.

29. Gür, B. (2008). Informal Öğrenmenin Belgelendirilmesi: Yeterlik Tabanlı Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de Informal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme ve Farkındalık Oluşturma Projesi, Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

there is no school system are experienced in life and learned by observation and imitation from each other in accordance with necessities. In subsequent periods where school-based learning extended and informal learning became indispensable it also survived. Because, lifelong learning has been recognized as the core philosophy of education. In this context, need to assess any information, skills and competencies that people earn were accepted.

To support and ensure lifelong learning of every person in addition to development of education services it is also necessary in today's world to establish and develop local, regional, national and virtual bases. Joint interviews made during learning lead to a productive learning environment and education solidarity to increase attractiveness of lifelong learning. As a result of these initiatives a new educational culture is developed where open, constructive and responsible approach is supported extending to all areas of life.

For this purpose it is an inevitable necessity to continue to create an environment that supports the learning in working world and life linked to informal learning. Informal learning is more natural, more interesting, more open, less systematic, closer to life and more practical and it should be supported without being likened to formal education and shaped pedagogically and without losing its closeness to life and attractiveness. Like all other developed and developing countries Turkey also tries to fulfill its responsibilities in this regard.

References:

1. Suter, K. (1999). The Club of Rome: The Global Conscience. Contemporary Review, 275 (1602), 1-5
2. Miser, R. (2008). Yaşamboyu Öğrenmenin Bir Bileşeni İnfomal Öğrenme, Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye'de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme ve Farkındalık Oluşturma Projesi, Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
3. Taşpınar, M. (2009). İnfomal Öğrenme, Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye'de İnfomal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme ve Farkındalık Oluşturma Projesi, Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, s:14-26.
4. Knowles, M.S. (2007). Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenbildung. Heidelberg: Spektrum.
5. Klein, M. and Osborne, B.M. (2007). The Concepts and Practice of Lifelong Learning. London: Routledge.
7. Dewe, B. and Weber, P.J. (2007). Wissengesellschaft und Lebenslanges Lernen: Eine Einführung in Bildungspolitische Konzeptionen der EU Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
8. Öztürk, H. (2008). Professionalität im Globalen Dorf: Interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe Nr: 4.s.48-50.
9. Brödel, R. (2004). Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
10. Titmus, C.J. (1989). Lifelong Education for Adults. Advances in Education. An International Handbook. Oxford
11. Beck, U. (1986). Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
12. Faure, E. (1972). Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

Введение. В настоящее время, когда происходит стремительное расширение экономических, научно-технических и торгово-промышленных отношений с зарубежными странами, не вызывает сомнения тот факт, что свободное владение иностранным языком, и иностранным языком для профессиональных целей в частности, значительно повышает конкурентоспособность специалиста любого профиля. Вследствие этого актуальной проблемой высшего профессионального образования стало совершенствование иноязычной подготовки студентов в контексте компетентностного подхода [2-3, 8-9]. Соответственно, к выбору образовательных технологий обучения предметам «Профессиональный иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» предъявляются серьезные требования. Если до недавнего времени основной целью обучения профессиональному иностранному языку студентов неязыковых вузов было обучение чтению и переводу литературы по специальности, то сегодня речь идет о формировании такого уровня профессиональной-иноязычной коммуникативной компетенции, который позволит специалисту использовать иностранный язык как средство межкультурного и профессионального общения [1, 5-6, 9].

Однако ряд причин затрудняют достижение данной цели. С одной стороны, необходимо отметить малое количество аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранных языков в неязыковых вузах (не более 4 часов в неделю). С другой стороны, это отсутствие интереса у большинства студентов к учебному предмету «Иностранный язык». Таким образом, педагогу необходимо со всей серьезностью подойти к вопросам отбора содержания, методов, форм и средств обучения, которые будут стимулировать познавательный интерес студентов к овладению иностранным языком как средством повышения профессиональной компетентности, а также сделают этот процесс более эффективным и продуктивным в условиях неязыкового вуза.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие сущности педагогической технологии «Учебная фирма» и рассмотрение возможностей её применения в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов экономических специальностей в рамках курса «Деловой иностранный язык».

Изложение основного материала статьи. Одним из решений обозначенной проблемы формирования профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции как самостоятельного компонента в структуре профессиональной компетентности специалиста может стать использование педагогической технологии «Учебная Фирма» как активной формы обучения иностранному языку для специальных целей.

Впервые технология «Учебная Фирма» стала использоваться в системе профессионального образования в ряде стран Европы (Германия, Австрия, Франция, Чехия). С помощью данной технологии осуществлялось деятельностно-ориентированное обучение ряду экономических специальностей. Сегодня эта педагогическая технология успешно применяется более чем в 40 странах мира, и представляет собой имитацию всех этапов создания и развития бизнеса, а также его интеграции в экономическую среду.

Учебная фирма является местом обучения и моделью предприятия на базе образовательного учреждения, в которой с образовательными целями

осуществляется имитационное моделирование деятельности предприятия со всеми присущими ему организационными формами и рабочими процессами. Имитация затрагивает все основные функции фирмы: планирование, управление, закупки, производство и сбыт продукции. Организация учебной фирмы позволяет создать условия для взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности посредством воссоздания в процессе учебной деятельности реальных производственных связей и отношений, решения конкретных профессиональных задач. Основной целью реализации образовательной технологии «Учебная фирма» является развитие у учащегося профессиональных и общекультурных компетенций, которые повышают его конкурентоспособность на рынке труда и способствуют развитию его творческого потенциала и индивидуальных способностей [4].

Студенты-сотрудники учебной фирмы в ходе учебного процесса исполняют должностные обязанности сотрудников реального предприятия. В структуру учебной фирмы входят различные отделы и должности. Сотрудники учебной фирмы фактически выполняют все действия, которые выполняют менеджеры и сотрудники реальных фирм. Кроме этого, учебная фирма может вступать в деловые отношения с учебными фирмами, созданными на базе других учебных заведений или с реально существующими и функционирующими организациями внешней среды.

Опыт использования педагогической технологии «Учебная Фирма» был изучен методистами института им. Гёте (Германия) и положен в основу концепции «Übungsfirma DaF». Целью этого проекта является формирование профессионально-иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся. В рамках созданной сети учебных фирм по всему миру реальные люди в режиме реального времени вступают в профессиональные отношения, продвигают свои услуги, обмениваются информацией и виртуальными товарами, повышая при этом коммуникативную, профессиональную и социальную компетенции [7, 10].

Мы считаем, что основные элементы педагогической технологии «Учебная Фирма» могут быть использованы в процессе обучения профессиональному иностранному языку (английскому, немецкому) студентов экономических специальностей в рамках неязыкового вуза. Сразу отметим, что мы говорим только о применении отдельных элементов данной технологии, так как в условиях малого количества аудиторного времени функционирование одной учебной фирмы возможно только в виде контактов с другими учебными фирмами в рамках учебной группы студентов без выхода на уровень сотрудничества с «внешней средой». В этой связи, мы рассматриваем «Учебную фирму» как разновидность деловой игры, как интерактивный метод обучения иностранному языку для профессиональных целей.

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина педагогическая технология «Учебная фирма» применяется в процессе профессионально-ориентированного обучения немецкому языку студентов специальности «080200.62 Менеджмент», профиль подготовки: «Международный менеджмент» в рамках учебной дисциплины «Практикум по деловому общению на иностранном языке». Данная учебная дисциплина рассчитана на 144 часа, из которых 51 час отводится на аудиторные занятия и 93 часа на самостоятельную работу. Согласно рабочей программе дисциплины

assignments [29].

As understood there are different applications in different countries. Some applications made under apprenticeship and vocational education in Turkey can be example of this system. It may be possible for those who prove that they worked in labor market with specific exemption periods to obtain a master craftsman certificate without formal education. There are also applications performed in previous years like graduating from school with distant education, secondary school and high school graduation exams.

Informal Learning in Turkey

Globalization movements in recent years have raised once again the importance of informal learning. Because during this period where free movement of labor, goods and services increased it has become unavoidable for recognition and certification of the qualifications people have. Because, 72% of learning of individuals are defined as learning obtained from informal way. From this perspective the main problem is the recognition of informal learning and system for evaluation and documentation. There are some noteworthy applications in some countries such as America, Canada, Norway, France, and Sweden. In many countries, there are some ongoing works on this issue. Turkey also began to be concerned about this issues covered by the EU harmonization process. MYK was established in this context and national qualifications framework formation process continues. Turkey is among the countries that should be much more responsive in terms of informal learning especially in terms of working life. In particular, many professionals gain their professional experience on the basis of informal learning in small enterprises [3]. Uncovering, recognition and certification of them are important in terms of the labor market. For this purpose following issues should be considered. These are;

- ✓ In terms of importance of informal learning in particular Ministry of Education (MEB) should make a very good promotion and works should be organized to raise awareness of adopt its importance of.
- ✓ Especially asystem integrity should be established between formal education and informal education. In other words horizontal-vertical transfers of the current system should be evaluated in this respect and compatibility of informal learning with the system should be ensured.
- ✓ MYK, Ministry of Education, Higher Education Council (YOK), private sector and civil society organizations should perform works as a result of their responsibility about importance and recognition of informal learning.
- ✓ Testing and assessment centers should be established under MYK works for certification of informal learning activities.
- ✓ The issue should be kept on the agenda continuously with new projects within the scope of the harmonization process with the EU. For example; establishment of a system for the certification of informal learning activities will give useful results.

✓ Outside the professional dimension of informal learning there is also available another dimension related to basic life skills. Through family, social life and media many type of informal learning are obtained. Therefore, such studies may be made to create positive and qualified result of such learning.

Conclusions and Recommendations

Informal learning actually has a history as long as the history of mankind. Because some behaviors that can be called life skills of people in a period where

classification is to provide recognition and the transfer of competencies possessed by individuals in national and sectorial levels. The main objective of the EU in doing this is to ensure professional recognition between EU countries and to support building of everyone's own national qualifications framework (NQF).

Some studies are carried out within the scope of this subject in Turkey. To this end, institutions of vocational qualifications have been created [28]. Formation of the organization was carried out by a board consisting of seven representatives from public institutions and private sector. The first one of main objectives of this institution is to determine the standards and qualifications and to establish a system that can evaluate level of having such professions.

Profession standards; it is determined as a result of the analysis conducted about what individuals know about that profession, what they can do, what kind of personality they should have. This process is actually a program development work and all relevant parties concerned with this profession attend in this study. The resulting standards are performances required to be owned by individuals. In fact, these standards show how should the design of an educational organization that will be about this profession be. Developed standards are examined by sector committees and if approved by the board of directors published in the official gazette and takes the form of professional standards.

Works of Vocational Qualifications Authority (VQA) are of great importance in terms of informal learning. Because the essence of the subject is determination of conformity of qualification obtained through informal way by individuals to with the requirements determined by MYK and their recognition. In other words, if we speak about "recognition of informal learning" individuals must be given the chance to demonstrate these competencies [3].

Those who may prove their competence in assessments and tests must be able to receive professional competence certificates. In this case, there are certain difficulties to be overcome. The most important point is that there shouldn't be any conflict or contradiction between achieving these qualifications through formal learning or informal learning. According to principle of equality of opportunity of Turkish National Education Basic Law actually it seems there is no problem. However, when some restrictions and obligations within the scope of Turkish education system are considered some important issues can be said to be experienced. Currently, even if people prove their competencies gained in life it is not accepted adequately that they have the same certificates.

Informal Education in Various Countries

There are different applications in the education system where informal learning is evaluated differently. For example; in Sweden someone certifying his work for 4 years in his profession can get vocational high school diploma. In Norway someone certifying his work for 5 years in his profession can get vocational high school diploma. In order to ensure integration of especially migrants to education system qualifications acquired through informal learning are recognized. If individual is successful in examinations related to these qualifications in testing and assessment centers they can continue to the appropriate level of formal education and can receive documents related to their professions. In France, those who certify high school proficiency can continue to university. In the United States there are education institutions that give certificates and diplomas at the university level by testing informal learning. A test based on proficiency and certification model is implemented and experiences are determined by portfolio, test, projects and

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

34 часа аудиторного времени должны быть проведены с использованием активных и интерактивных форм обучения.

Учебная дисциплина «Практикум по деловому общению на иностранном языке» изучается студентами на втором курсе, во втором семестре. К этому времени студенты уже имеют в наличии определенный объем систематизированных знаний по своей будущей специальности, полученных в процессе изучения дисциплин профессионального блока, которые могут должным образом реализоваться в процессе иноязычного общения в типичных ситуациях профессиональной деятельности.

Целью освоения дисциплины «Практикум по деловому общению на иностранном языке» развитие и совершенствование умений и навыков профессионального и делового общения в устной и письменной форме. Задачи дисциплины включают в себя систематизацию фонетических, лексических и грамматических навыков, необходимых для профессиональной и деловой коммуникации; развитие умений и навыков устной и письменной речи на основе лексики делового и профессионального иностранного языка; формирование достаточной коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности в соответствии с конкретными ситуациями, условиями и задачами делового общения. Это подразумевает владение всеми видами речевой деятельности в профессиональном и деловом общении на иностранном языке; навыками проведения деловых переговоров и встреч; основами публичной речи; навыками письма, необходимыми для деловой переписки, оформления деловой документации; умениями самостоятельной работы по совершенствованию знаний делового иностранного языка.

Педагогическая технология «Учебная Фирма», как интерактивный метод обучения, используется в процесс обучения профессионально-ориентированному немецкому языку следующим образом:

– I этап: создание учебной фирмы (Gründung der Übungsfirma). Вначале студенты знакомятся с концептом «Учебная фирма». На данном этапе определяется состав фирмы из числа студентов, определяются цели, отрасль и вид деятельности, юридическая организация и структура фирмы, распределяются должности в фирме по основным отделам, обговариваются должностные обязанности участников (рис. 1). В рамках одной студенческой учебной группы видится целесообразным образование 2 учебных фирм.

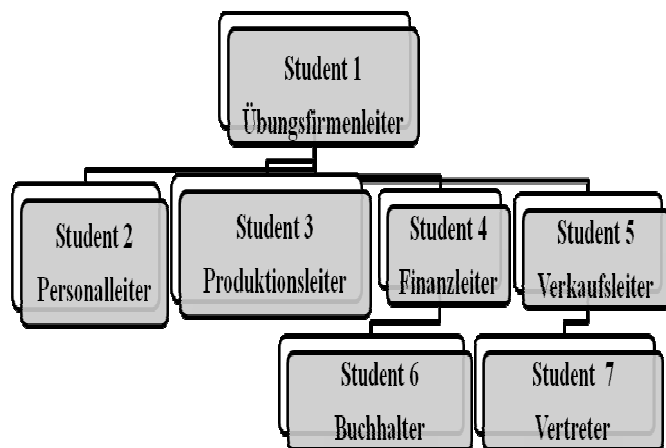


Рис. 1. Пример состава учебной фирмы

На данном этапе студенты изучают темы «Bekanntschaft mit dem Unternehmen» («Знакомство с предприятием»), «Am Arbeitsplatz» («На рабочем месте»). Задачами этого этапа является знакомство основными отраслями производства, различными категориями фирм и формами их организации, со структурой фирмы, основными отделами и их функциями, должностными обязанностями сотрудников.

– II этап: функционирование учебной фирмы (Funktionieren der Übungsfirma). Осуществляется инсценировка профессиональной коммуникации учебной фирмы и рабочей деятельности фирмы. Возможными рабочими ситуациями являются общение сотрудников внутри фирмы, прием на работу новых сотрудников, проведение переговоров с деловыми партнерами, консультирование клиентов, телефонные разговоры, закупка сырья, продажа и поставка продукции, проведение презентаций, написание деловой корреспонденции и др. («Alltag im Büro», «Handeln und Verhandeln», «Bewerbung», «Telefonieren», «Kundenbetreuung», «Geschäftskorrespondenz»).

– III этап: контроль и анализ результатов деятельности учебной фирмы (Analyse und Bewertung der Tätigkeit der Übungsfirma). Заключительный этап может быть организован в форме круглого стола с целью обсуждения достигнутых результатов, полученного опыта, достоинств и недостатков данного вида работы («Zukunft der Übungsfirma»). Кроме того, видится целесообразным осуществление контроля сформированного уровня профессиональной коммуникативной компетентности учащихся.

Тематический план дисциплины «Практикум по деловому общению на иностранном языке» и его реализация с помощью технология «Учебная Фирма» представлены в таблице 1. Важно отметить, что содержание и объем изучаемого материала могут варьироваться и изменяться в зависимости от учебных целей, целевой аудитории и количества учебного времени.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

It is a known fact that what we have learned in school cease to be desirable knowledge and skills sometimes later. Companies implement in-service trainings to adapt their employees to their production systems. Moreover employees also find opportunity to develop their professional knowledge and skills informally. According to some researches 80% learning about the profession is obtained through informal means. One of the main reasons causing this fact is communication between employees. Employees working together can learn many behaviors from each other. In doing so, they share knowledge and skills and perform cooperative learning. In addition, competition between employees can be effective in informal learning.

One of the most important benefits provided by informal learning to individuals is the development of experiences. Developing experience is reflected in the working productivity of individual. Work efficiency of employees finding more qualified informal learning opportunities develop. Accordingly it is necessary to enrich learning environment providing informal learning in the workplace and individuals are required to be promoted and encouraged about this method. One of the most important motivations of employees at work is to enhance their status. Individuals try to reach a different position at workplace or achieve a better life. He wants to get a higher level roles [26].

Individuals wishing to obtain this can choose a learning path that can be called self-directed learning to achieve new information and working skills. In other words he evaluates learning environments to reach this goal. For example; someone working as a technician in the workplace may aim to be a chef in workshop. He observes the current workshop chef, talks to him, gathers information related to the duties and responsibilities of the chief of workshops and comes to the position by working hard.

Certification of Informal Learning Results

The evaluation and measurement of a learnt behavior is one of the basic functions of education. Because individuals are involved in the educational environment for a particular purpose as a result it is necessary to determine to what extend this goal is achieved. With an evaluation it is determined to what extend individual learns a behavior that he has to learn and some decisions can be made accordingly. For example; these decisions may be graduation from school, passing course, taking the first rank, entering job, receiving awards and winning a scholarship [3].

Today, it is necessary to measure, evaluate and certify knowledge, skills and competencies owned by individuals, especially in terms of career. Because it is a must for professions in terms of determining the place of manpower in the world. In other words, the answer to the question "with which title, power and responsibility individuals will work in the labor market with their qualifications?" is very important. Otherwise there will be a chaos in working life "that everyone can do every job" and "I can work at any job" idea will dominate. The most important drawback in such an environment will be problems in the quality of products and services.

Accordingly, various systems are established to determine professional competence and certification. For example; in the European Union (EU) Turkey tries to become a member "European Qualifications Framework - EQF" was formed. Accordingly, 8 reference levels are determined according to education levels [27]. These levels are listed from primary to doctoral level and main objective in this

storage, transmission from one place to other through networks. Information technology has made great contributions to rapid spread of information. In particular as a result of rapid growth in Information technology people have found opportunities to collect more information by informal learning compared to formal education. Everyday learning on the internet is an example of informal learning products. For example; suppose you want to buy a car, data browsing in Internet in order to obtain information about the car can be considered as self-directed learning.

In other words, a learning not defined in terms of all processes like in formal education within an individual plan is experienced. This is self-directed learning as the most widely accepted format of informal learning. However, when scanning the Internet to gather information about the cars, we can see a link on nutrition suddenly and we may begin to examine and this will also be an informal learning process. However, it can be said that it is coincidental learning more than self-directed learning [3].

Sometimes informal learning outcomes and formal learning outcomes may conflict [24]. In formal learning what will be learnt is planned in advance and environment is designed accordingly and necessary arrangements are made to get planned learning outcomes. Here individual is not free like in informal learning and he cannot make his decisions. In internet largely individuals decide content of what to learn individually. Individual is able to choose from many options about subject he is interested and will have a chance to repeat and examine as much as possible. Today, reliability, scientific value and quality of significant portion of the information on the internet are discussed and thus there may be conflict between learning gained in a formal learning environment and such informal learning environments. Web sites are considered to be a problem in terms of personality development as primary example of this problem.

One of the issues in the conflict in the formal learning environment of rapid exchange of information in the Internet environment [24]. Information spreads fast and changes very quickly. In this respect, in particular the development of computer technology has been extremely effective. To what extent informal learning obtained in Internet environment is correct may conflict with formal learning. Besides, there may be conflict regarding the timeliness of the information. It is difficult to say information provided by formal learning is updated. However, it is more likely that informal learning provided in Internet is more updated. In this case, individuals may be in conflicts and it may result ignorance of formal learning.

For informal learning individuals need spaces and models to obtain information and access to education models beyond ensure possibilities and means of learning of virtual environment. It also supportive services and indirect counseling and guidance are needed [25].

✓ Working Life and Informal Learning

Working life is one of the most intense experience of informal learning environments. Because people learn important part of their professional knowledge and skills especially in working life. The main reason may be explained as follows. Scientific and technological developments closely affect production systems and needs for more qualified manpower is constant. However, formal and non-formal education systems are inadequate in terms of giving qualities expected of manpower in question. Because it is quite difficult to provide suitable qualifications for rapidly changing conditions. Therefore, individuals who grew up in formal and informal education systems are required to undergo a certain process of orientation [3].

Тематический план дисциплины «Практикум по деловому общению на иностранном языке»

	Lektion	Sprechhandlungen
Modul 1 «Gründung der Übungsfirma»	Bekannschaft mit dem Unternehmen	– Wirtschaftsbereiche benennen; – über Branche und Produkte sprechen; – Unternehmenstypen und Rechtsformen unterscheiden; – über Umsätze sprechen; – Unternehmensstruktur erläutern; – über Besitzverhältnisse sprechen; – eine Firma beschreiben / vorstellen / präsentieren.
	Am Arbeitsplatz	– Abteilungen im Betrieb und ihre Aufgaben darstellen; – Zuständigkeiten und Tätigkeiten benennen; – eine andere Person und sich vorstellen; – Informationen zur Person erfragen.
Modul 2 «Funktionen der Übungsfirma»	Alltag im Büro	– Smalltalks machen (formell und privat); – Termine planen / vereinbaren / bestätigen / absagen; – Wünsche ausdrücken, bitten; – Agenda / Pläne besprechen;
	Handeln und Verhandeln	– ein neues Produkt vorstellen; – eine Produkthanfrage erstellen; – über Umsatzziele sprechen; – diplomatisch diskutieren; – Verhandlungsdialoge führen; – Verkaufsverhandlungen führen; – über Lieferungsbedingungen / Zahlungsbedingungen sprechen;
	Bewerbung	– Informationen aus Stellenanzeigen herausziehen; – Stellenanzeigen besprechen; – einen Lebenslauf schreiben; – einen Bewerbungsbrief schreiben; – sich um eine Stelle bewerben (telefonisch / schriftlich); – ein Vorstellungsgespräch führen.
	Telefonieren	– Telefongespräche führen.
	Kundenbetreuung	– Gespräche zwischen Verkäufer und Kunden führen; – Ratschläge geben / Probleme lösen; – Gesprächsstrategien entwickeln.
	Geschäftskorrespondenz	– E-Mails lesen und schreiben; – Geschäftsbriefe lesen / schreiben (Anfrage, Angebot, Auftrag, Reklamation)
Modul 3 «Analyse und Bewertung der Tätigkeit»	Zukunft der Übungsfirma	– Meinungen äußern; – Vorschläge machen; – Resultate bewerten; – Wünsche, Dank, Bedauern und Hoffnungen ausdrücken; – Schlussfolgerungen ziehen.

Выводы. В заключение отмечаем следующие достоинства и преимущества использования технологии «Учебная фирма»:

- совершенствование учебного процесса в условиях ограниченного количества аудиторного времени, выделяемого на изучение иностранных языков в неязыковых вузах за счет создания оптимальных условий для организации реального общения на иностранном языке;
- создание благоприятной для учащегося обучающей и воспитывающей среды и предпосылок для большей результативности обучения;
- активизация мотивации студентов неязыкового вуза к изучению иностранного языка;
- коммуникативная, профессиональная и деятельностная направленность обучения: с одной стороны, обучение иностранному языку происходит путем создания реальных условий будущей профессиональной деятельности студентов, а с другой – студенты усваивают в процессе изучения иностранного языка содержание своей будущей профессии;
- усиление личностной направленности обучения за счет создания ситуаций выбора, опоры на интересы и потребности учащихся и активизации их в процессе обучения;
- развитие таких профессионально-значимых качеств, как самостоятельность, учебная, организационная и поисково-творческая активность и коммуникабельность.

Литература:

1. Барышникова, О.В. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как составляющая профессиональной подготовки бакалавра в техническом вузе / О.В. Барышникова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. №3 (663). С. 9-17.
2. Богомолов, В.С. Требования к профессиональным компетенциям качественно нового менеджера / В.С. Богомолов // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2012. №3. С. 74-79
3. Груздева, М.Л. Формирование профессиональной мобильности специалиста в рамках компетентного подхода / М.Л. Груздева, М.Ю. Свинухова // Вестник Мининского университета. 2013. № 1 (1). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/ffe/13-formirovanie-professionalnoy-mobilnosti-spetsialista-v-ramkakh-....pdf> (дата обращения 10.04.2016)
4. Инновации в профессиональном образовании и обучении. Образовательная технология «Учебная фирма»: пособие для преподавателей под редакцией Завгородней А.В., Борисовой Г.В., Архангельской С.В. СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2004. – 224 с.
5. Климович, Е.Я. Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих специалистов в области информационных технологий / Е.Я. Климович // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2012. № 24. С. 141-145.
6. Малинина, И.А. Реализация программы обучения английскому языку в неязыковом вузе в соответствии с требованиями федерального образовательного стандарта / И.А. Малинина // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 11 (27). URL: <http://human.snauka.ru/2013/11/5172> (дата обращения 20.04.2016)

environment under the hidden curriculum context. School as a social institution must be sensitive to the environment, family, politics, economics, religion and etc. In this respect growing individuals compatible with society is a well-known function of the schools [22]. The values that we call social values are not usually written, thanks to the hidden curriculum they are gained through informal means.

In this context, educational institutions should be open to environment outside the school education and they should make school an environment motivating and supporting such duties in education area. Due to the wide scope of informal education various educational institutions should establish education network covering institutions, companies and large information banks, experts, etc. For establishment and operation of such networks new information and communication technology must be used. It is required to attain necessary teaching aids in various concrete situations. For example; websites of education entities must provide services to meet this need. It is important to meet the specific needs of people here [23].

✓ **Peer Groups and Informal Learning**

Peer; is age group of people close each other in age. It is extremely important in terms of socialization of the individual. It can be effective, especially in the emotional and cognitive development of individuals. Learning within a peer group is largely informal learning. Because there is no planned learning environment. By taking models under peer pressure learning is often obtained by using observation and imitation. Individuals want peers to accept him, to prove his personality and to experience a sense of belongingness. Informal learning that is achieved as a consequence of their peers is not always desired learning products. Therefore, peer group environment should be designed to create positive learning products. Peer group working and discussion sessions, peer support organizations and creating designs to accomplish something positive will be very useful to achieve informal learning. In some cases, undesirable behaviors in peer groups can also be acquired. For example; gangs are example of negative behaviors [3].

✓ **Informal Learning in the Family**

Family is the leading one among institutions of social life. Families play the first and most important role in the socialization of the individual and perhaps it is one of the most intensive institutions that informal learning occurs. 70 percent of the personality development of the individual develops during the period of 0-6 years and learning obtained in this period is so important. During this period child learns from his family etiquette, some of basic skills, eating, cleaning habit, to take responsibility, to share and to learn many things. This learning process does not show a systematic and planned restructuring like in formal education. It takes place through informal observation and imitation learning. Children learn behavior by getting model [3].

While Individuals achieve informal learning within the family also experience some conflicts from time to time. In other words, he may get unwanted informal learning outside expectations of parents. Interaction with the social environment in which the family lives, peer expectations and pressure, school, media sector can provide informal learning products causing this conflict. For example; while family encourages individual not to smoke peer group may manipulate individual for smoking as behavior to be done in a certain period.

✓ **Information Technology and Informal Learning**

Information technology covers devices and all technologies including computers and communications devices used for information collection, processing,

individual.

- ✓ The individual's motivation towards learning in informal learning environment is higher.

- ✓ It is less costly than spending for formal learning.

- ✓ Approximately 72% of the learning we've achieved in life is obtained through informal learning paths.

- ✓ It covers attitudes, values, skills and knowledge gained from daily lives of individuals, experiences and educational effects, surrounding resources, family and neighbors, work and games, market places, library and media.

It is known in conceptual dimension in Turkey, but it is not sufficiently studied. According to lifelong education approach, informal learning can take place in any environment. These are; school, peer groups, family, information technology media and working life can be considered as informal learning environments. It is useful to examine properties of this environment.

✓ Informal Learning in Schools

Schools are educational environment in which formal education is applied. For this purpose education program is prepared to be implemented in schools. Within all of this formal organization there is also informal formation. In other words, a program is implemented without a written text together with this planned, programmed, a systematic agenda. This is called *"hidden curriculum"*. It is useful to examine briefly definition and characteristics of the hidden curriculum. Hidden curriculum is unwritten, informal and unplanned program which is part of young people's daily lives in school [19]. It continues its existence with formal programs in school. With hidden curriculum more things are taught compared to knowledge and values given in official programs (formal). In other words, learning of the person in hidden curriculum can be more permanent than behaviors expected from formal programs [20]. Because individual is involved in the learning process more actively in his hidden curriculum. He uses more of his own will, makes observations, and under the influence of more stimuli. So there can be discrepancies and conflicts between outcomes of formal program and informal outputs of the hidden curriculum.

It is useful to give some examples in this regard. For example; school is one of the most important institutions of socialization. One of the main objectives in this process is to train individuals according to the country's administrative structure. One of the main aims of educational institutions in a democratic society is to grow democratic citizens [21]. Therefore, it is referred to expressly in formal education programs and courses, applications, seminars, trips, commemoration days are implemented in this direction. However, such activities are performed if school environment is just in opposite direction it means hidden curriculum is implemented. Individuals learn how not to be democratic citizens by looking at informal practices. In other words, if there are non-democratic environment, right to speak is not granted to students, teacher-centered teaching-learning practices, students are afraid to express themselves, discrimination among students (better student, gender and so on.) student will learn only *"how not to be democratic"*. Because individuals have more interest on what they do instead of what they hear. Learning by doing, experience leaves more permanent influence [3].

School rules are important indicators in this regard. The rules of the school are clear in the formal educational program. Some of them are written and announced to the students and some of them are revealed with attitudes and behaviors teachers and administrators [19]. There may be some gains through interaction with the school

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

7. Нешенко, А.В. Технология «Учебная Фирма» при обучении немецкому языку студентов экономических специальностей // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2014. №9 (52). С. 52-55

8. Цветкова, С.Е. Компетентностный подход к профессионально-иноязычной подготовке студентов-будущих экономистов / С.Е. Цветкова // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. С. 55-62.

9. Sheils J. Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Strasbourg: Council of Europe Press, 1994. 334 S.

10. URL: <http://www.goethe.de/ins/uy/prj/daf/ueb/de8450705.htm>

Педагогика

УДК 377.1

**доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, директор ФГБНУ**

Мухаметзянова Фарида Шамилевна

ФГБНУ «Институт проблем национальной
и малокомплектной школы РАО» (г. Казань);

доктор педагогических наук, доцент,

ведущий научный сотрудник Камалеева Алсу Рауфовна

ФГБНУ «Институт проблем национальной
и малокомплектной школы РАО» (г. Казань);

аспирант Русскова Ольга Борисовна

ФГБНУ «Институт проблем национальной
и малокомплектной школы РАО» (г. Казань)

СКВОЗНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования в процессе создания, внедрения и совершенствования системы результатов обучения, соответствующей требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования сквозной технологии оценивания результатов обучения студентов, главная цель которой стандартизировать процесс определения количественного уровня освоения студентами общих и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: средства оценивания результатов обучения, сквозная технология, уровень освоения компетенции.

Annotation. The article substantiates the need for the creation, implementation and improvement of the system of learning outcomes, meeting the requirements of the federal state educational standards of secondary vocational education through technology assessment of student learning outcomes, whose main goal is to standardize the process of quantifying the level of development by students of general and professional competences.

Keywords: means of evaluation of learning outcomes through technology, the level of development of competence.

Введение. В современной педагогике основным противоречием современной системы образования является противоречие между быстрым темпом приращения естественнонаучных знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. В последние годы идет развитие активных форм обучения, когда на первый план выходит необходимость сосредоточить внимание на создании базисных условий для реализации взаимодействия педагог-студент, при котором обучение формирует готовность студента к осознанному восприятию учебной информации, активизирует его мыслительную деятельность, развивает творческие способности. Одним из главных условий успешного подготовки выпускников среднего профессионального образования является отбор новых адаптированных обучающих технологий в условиях компетентностного подхода [7].

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и главных человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Рассмотрим структуру технологий обучения в современной педагогике.

В структуру технологии обучения входят: концептуальная основа; содержательная часть (цели, содержание обучения); процессуальная часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности учащихся, деятельность учителя – управление образовательным процессом, диагностика учебного процесса) [1].

В понятии «технология обучения» следует выделять два слоя: науку или совокупность сведений, необходимых преподавателю для реализации того или иного учебного процесса и сам учебный процесс, его организация, структура и обеспечение.

Понятие педагогической технологии понимается различными авторами по-разному: и как совокупность психолого-педагогических установок (Б.Т.Лихачев), и как содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько), и как описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П.Волков), и как искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М.Шепель), и как модель совместной педагогической деятельности (В.М.Монахов) и т.д. Технология обучения – это системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности на достижение высоких результатов в развитии личности обучаемого.

В.В. Гузеев предлагает повсеместно применять технологию ТОГИС – технологию образования в глобальном информационном сообществе. Новые информационные технологии становятся главнейшим средством доступа к различным источникам информации и формирования мотивации к самостоятельному поиску, обработке, восприятию и использованию этой информации [2].

Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям:

1. Концептуальность – каждая педагогическая технология должна

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

system, plan or schedule. In contrast to formal and non-formal educations which take place as planned and organized? As a result of informal education process informal learning takes place [3]. It is not provided by education institutions and there is no certification at the end. In other words, informal learning is defined as non-organized and spontaneous learning [8]. For example; with lifelong learning it is aimed to improve skills, knowledge and competencies with personal, social, civic and employment perspective.

Informal learning is divided into three parts. These are; self-directed learning, coincidentally learning, socialization and hidden learning [2].

- ✓ Self-directed Learning; covers what individual learns with a specific goal.

- ✓ Coincidentally learning; side learning occurring when individual performs learning activities or performs any other activity and becomes aware of learning later.

- ✓ Socialization or hidden learning; it can be obtained with purpose or without awareness. Individual may be aware of learning retrospectively. Learning taking place outside social behavior and formal programs are in this group.

The relationship between the three learning styles can be illustrated as follows. Formal education; There is a bus prepared to go to a place specified in advance. Wherever bus goes passengers will get there. In the non-formal education; individual decides himself where to go, but performs it through someone and more involved in decision making compared to formal education. In informal learning; individual acts entirely voluntarily and makes all decisions himself. He goes wherever he wants with his own orientation [3].

Today, because success in formal education is recognized by society there is an unfair social education gap due to diplomas and personal skills. Skills and personal characteristics developed as a result of informal learning outside of formal learning are not accepted as required and prevent life-long learning seriously. For this purpose, European Union (EU), aiming to become the world's most competitive and knowledge-based economy tries to modernize its education system and attaches great importance to lifelong learning as a key element of the European social model. To this end, European Union Commission adopted declaration about lifelong learning prepared as a result of consultation with all concerned entities in Europe (*Making a European area of lifelong learning a reality*) in November 2001. It is specified that lifelong learning should cover fully 'formal', 'non-formal' and 'informal' learning spectrum and it was decided to provide intellectual and financial support to informal learning within the context of variety of projects about lifelong learning [8].

European Union Commission defined lifelong learning in this report as “learning activities undertaken lifetime to develop knowledge, skills and competencies with a personal, social, civic, and employment perspective” [17]. Thus, the need for lifelong learning showed that necessary skills can be acquired through formal, non-formal and informal learning methods without being limited to traditional methods. In this context, lifelong learning includes formal learning (*learning with formal education*), *non-formal learning (learning with non-formal education)* and informal learning [18].

Features of Informal Learning.

There are certain key characteristics of informal learning [3]. These are;

- ✓ It is difficult to measure and observe obtained learning.

- ✓ Lifetime can happen anywhere in any environment.

- ✓ The quality of learning obtained is associated with learning style of an

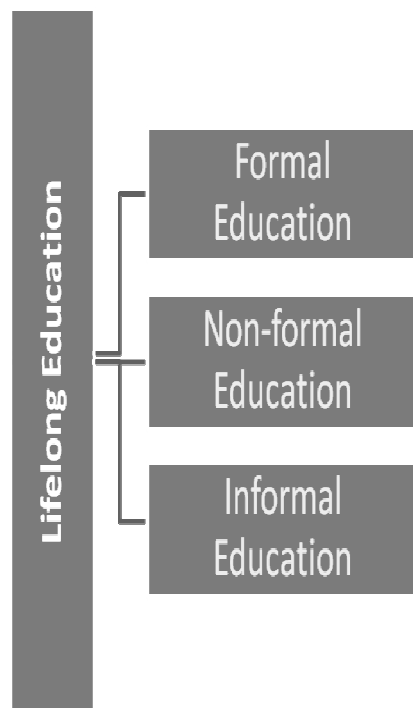


Figure 2. Lifelong Education

- **Formal Education:** Planned, regular and systematic education given purposefully for specific age groups in schools. It is mainly performed in places like schools and etc. [3]. It is provided by an education institution and certificate / diploma is given in the end [8]. For example; it is not possible to jump a step and to pass next level and in general it is formed of pre-school, primary, secondary and higher educations.

- **Non-Formal Education:** It is described as education model delivered to those who have never attended formal education system or studying at any stage of this system or left from one of stages of this system in the fields they need and they are interested. It is a purposeful, planned, systematic yet flexible education oriented for those outside formal education. The most important difference from formal education is flexible rules [3]. It is not provided by an education institution and diploma is not given at the end of process. However, it is both programmatic and purposeful [8]. For example; people of different ages or educational level may get this education.

- **Informal Education:** It refers to a process that occurs spontaneously in life. In other words, lifelong education can occur anywhere where the individual is located [16]. It can take place in any environment of life of individual without any

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

опираться на определенную научную концепцию, содержащую философские, психологические, дидактические, социально-педагогическое обоснование достижения педагогических целей.

2. Системность – любая педагогическая технология должна обладать признаками системы: логика процесса, взаимосвязь всех систем процесса, целостность процесса.

3. Эффективность – скорость достижения стандарта обучения, также эти достижения должны быть оптимальными по затратам.

4. Воспроизводимость – педагогическая технология должна быть воспроизводимой в однотипных образовательных учреждениях.

5. Управляемость – возможность варьирования средствами и методами для достижения результатов [4].

Таким образом, образовательные технологии – совокупность организационных форм, педагогических методов, средств, а также социально-психологических, материально-технических ресурсов образовательного процесса, создающих комфортную и адекватную целям воспитания и обучения образовательную среду, содействующую формированию подавляющим большинством студентов необходимых компетенций и достижению запланированных результатов образования.

Формулировка цели статьи. Практико-ориентированное обучение в ССУЗ сегодня предполагает интенсивное вовлечение студентов в практическую деятельность и раннее погружение в профессию. А для этого необходимо создание в учебно-воспитательном процессе учреждений СПО практико-ориентированной образовательной среды.

Практико-ориентированная образовательная среда – это такая среда, которая предполагает интеграцию новых целей образования, обновленного содержания в соответствии с требованиями работодателей, образовательного процесса, аккумулирующего задачи обучения и ценностного отношения к труду, а так же соответствующего ресурсного обеспечения.

Создание такой среды связано с изменениями всех элементов образовательного процесса, что предполагает системное внедрение и активное использование новейших отраслевых, информационных, коммуникационных и педагогических технологий.

Одними из основных задач в этой области являются [8]:

1. Создание, внедрение и постоянное совершенствование системы менеджмента качества, соответствующей требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, позволяющей добиться целенаправленного и согласованного управления всеми процессами, влияющими на качество образовательных услуг и способы их предоставления.

2. Непрерывное творческое совершенствование содержания образовательных услуг на основе компетентного подхода и расширения их номенклатуры в соответствии с тенденциями развития науки, практики и изменений запросов рынка, использования новейших образовательных программ и технологий.

Изложение основного материала статьи. В условиях практико-ориентированного обучения нельзя ограничиться существующими заданиями по отдельным предметам, например тестами или традиционными контрольными работами. Необходимы новые оценочные средства, которые

позволят выяснить не только знания и навыки, но и непосредственно компетенции, сформированные у студента на том или ином этапе обучения - инновационное оценивание [3], [5].

В контексте оценивания учебной деятельности студентов инновации направлены на достижение специфических целей, ориентированных:

✓ во-первых, на формирование студентов, которые: учатся «глубоко», а не «поверхностно»; высоко мотивированы и старательны; предприимчивы; владеют рядом переносимых в новые ситуации навыков; способны критично оценивать себя; принимают справедливые и обоснованные решения; являются активными и реактивными участниками учебного процесса, способными на «творческое сотрудничество», а не просто пассивными реципиентами знаний других людей;

✓ во-вторых, инновационное оценивание создает более плодотворную учебную среду и позволяет получать более продуктивный учебный опыт, как преподавателям, так и студентам.

Базовыми составляющими для данного метода служат принципы и основные идеи, описанные в Федеральных образовательных стандартах третьего поколения. В новых образовательных стандартах третьего поколения на первый план выходит понятие компетентности как понятие развития не только знаний, умений и навыков, но и развития способностей для их применения. По определению компетентность – это совокупность профессиональных, социальных, личностных характеристик, определяющих способность эффективно исполнять деятельность в определенной области, уверенно используя свои знания и навыки.

Проблема измерения уровня компетентности студентов должным образом не стандартизирована. Не выработаны методы и модели такого измерения, а это, несомненно, является очень важным аспектом для определения количественного уровня освоения студентом общих и профессиональных компетенций.

На сегодняшний день мы имеем в качестве входных данных для определения качества знаний некий набор оценок, но целью нашей технологии является определение числовых характеристик, показывающих уровень развития у студента тех или иных компетенций в зависимости от требований работодателя и требований к результатам освоения образовательных программ ФГОС третьего поколения.

Рассмотрим оценочную специфику сквозной технологии.

Уровень развития формируемой компетенции относительно конкретных дисциплин естественнонаучного, общепрофессионального и профессионального цикла, читаемых на протяжении процесса освоения образовательных программ в СУУЗ согласно этой технологии определяется в зависимости от следующих параметров: трудоемкости (количества часов в учебном плане); уровня усвоения компетенции; коэффициента посеместровой формы аттестации.

Согласно требованиям к структуре основных образовательных программ ФГОС СПО каждой дисциплине соответствует перечень компетенций (ОК, ОП и ПК), формируемых в рамках той или иной дисциплины. Соответственно, любая читаемая дисциплина имеет свой вес, выраженный в *трудоемкости Т*. В данной методике за трудоемкость принимаем часы, отведенные на изучение дисциплины по учебному плану.

Life Cycle	Formal Education	Informal Education
• CHILDHOOD	• Kindergarten, School	• Parents, Sisters
• YOUTH	• School, Work Education, University	• Environment of Friendship, School & Work Life, Media
• ADULT	• Continue Education, General Courses	• Family, Friends, Work Life, Media
• OLD AGE	• Continue Education, General Courses	• Family, Media

Figure 1. Life Cycle and Education

Learning is not bound to a certain age anymore. Knowledge acquisition process starts from childhood and lasts lifetime, [4] Here, learning is not achieved by only formal education but also it can be achieved by informal learning [5]. We also live in an environment where knowledge develops rapidly and knowledge that we have achieved one or two years before become old or invalid quickly [7]. Now communities don't face only what happens around them; what is happening in the world, affect an individual living in even the most remote parts of the world. Therefore intercultural learning and teaching is becoming more important day by day [8].

People learn to live better and more consistent in the environment they found as a result of lifelong learning. [9]. Being able to live better and harmoniously means development of civil responsibility awareness in person's inner spiritual world in addition to economic conditions [10]. The person should be formed according to circumstances, needs and purposes which he is connected. However, individual may face with the necessity to solve particular problems in life himself [11].

Although the information obtained depends 70% on informal learning [12] education scientists do not have a common understanding regarding what informal learning means [13]. There are many explanations and descriptions of informal learning [14]. Informal learning increasingly takes wider place in the scientific and public debates [15]. Lifelong learning is divided into three main sections. These are formal, non-formal and informal education. These concepts are defined as follows.

and importance of informal learning within the scope of lifelong learning will be examined.

Historical Development of Informal Learning. Informal education is a concept as older as human history. Because when there were no more systematic education organizations individuals have gained many life skills in the natural way through imitation and observation. However, this form of education was not interested until the beginning of 20th century conceptually. Because for many years of the concept of "education" was perceived as a process gaining behavioral skills in schools and similar organizations. After John Dewey's studies about importance of experiences gained by individual in his with respect to other learning environments such learning was described as informal learning. Moreover, this situation has led to reexamination of the importance of learning at school [2].

Turkey has significant experiences about informal learning. In particular, when we look at the pre-republic period in terms of vocational education it has a history dating back to Ottoman Empire with "ahilik" system. As one of the applications implemented in apprenticeship education system in Republic of Turkey exception of getting mastery certificate can also be included in this context. Some of the certificates provided by non-governmental organizations and certificate exams can be evaluated within the scope of the informal learning. Outside school graduation exams applied from time to time can be addressed in this context to some extent. But it is difficult to consider such works in the integrity of a system [3].

Meaning of Informal Learning. Individuals consciously or unconsciously pass through a continuous learning process in different environments and different stages of life. Learning is an inevitable necessity for individuals. Learning, education and knowledge have an important place in all societies and become even more important day by day. Each country offers to citizens different opportunities to enhance their knowledge in education system (*professional, political, cultural etc.*).

These opportunities start with primary education followed by opportunities to attend vocational education or university. In addition, opportunities to increase personal and professional qualifications are offered in many countries under the title of continuous education. Nevertheless, because general education (*school*) and getting vocational education are no longer sufficient, especially in developed countries, lifelong development and updating of knowledge (*professional, political, cultural, basic knowledge*) are recognized.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Для определения коэффициента посеместровой формы аттестации τ , необходимо учитывать вид итоговой аттестации по дисциплине (зачет / экзамен), т.е. $\tau = 1$ – зачет или $\tau = 0$ – не зачет, в случае же, если в конце семестра по данной дисциплине предусматривается экзамен, то τ будет равняться оценке, полученной студентом на экзамене. Надо отметить, что эта оценка преподавателями выставляется на основе разработанных КОС – комплексные оценочные средства, в состав которых могут входить и КИМы – контрольно-измерительные материалы (по которым выставляется балльная отметка), но в их составе есть еще и специфическая часть по оценке сформированности компетенций, которые оценивают качественно, без выставления балльных отметок. Они используются на экзамене (квалификационном) в профессиональном модуле (см. табл. 1.).

Таблица 1

Характеристики КОСов и КИМов

Характеристики	КИМ	КОС
Объект измерения	Знания, умения	Компетенции
Достижения обучающихся	Измеряют	Дают качественную оценку
Форма оценивания	Оценивают в баллах(пятибалльная система)	Зачет - не зачет
Вид контроля по этапам обучения	Входной, текущий, рубежный, промежуточная аттестация по учебной дисциплине (УД), междисциплинарному курсу (МДК)	Аттестация по профессиональному модулю. Экзамен квалификационный
Функции	Мотивация, корректировка, стимулирование, оценка, контроль	Контроль и оценка
Разработка/утверждение	Преподаватель/Ц(М)К/Заместитель директора	Ц(М)К/заместитель директора/работодатель
Формы, методы контроля	Заполнение раздела 4 рабочей программы дисциплины	Заполнение раздела 5 рабочей программы профессионального модуля (ПМ)

Так как одна и та же компетенция может формироваться и на первом курсе обучения, и на последующих, то необходимо определить уровни усвоения компетенций (λ) на каждом этапе ее формирования (см. табл. 2.).

Таблица 2

Последовательность повышения уровня глубины знаний

Уровень λ	Глубина знаний
1	Формирование знаний
2	Формирование понимания
3	Способность применения
4	Способность осуществлять анализ
5	Способность осуществлять синтез
6	Способность оценивать

В таблице 2 учитывается, что лекционные и практические занятия, проводимые в первом и во втором семестрах, могут, как правило, давать лишь первый уровень освоения компетенций, а пятый и шестой уровни могут быть достигнуты студентами во время выполнения производственной практики или выпускной квалификационной работы.

Таким образом, имея набор факторов, отражающих уровень усвоения той или иной компетенции, можно получить выражение для выявления зависимости развития данной компетенции относительно конкретных дисциплин, читаемых на протяжении процесса освоения образовательных программ (см. формулу (1)).

$$W = \frac{\sum_{i=1}^k \tau_i \cdot \lambda_i \cdot T_i}{100 * k}, (1)$$

где k – количество семестров, в которых преподается одна конкретная дисциплина;

T_i – трудоемкость (количество часов в учебном плане);

λ_i – уровень усвоения компетенции;

τ_i – коэффициент посеместровой формы аттестации.

Последовательно применяя выражение (1) для каждого предмета, который по ФГОС ориентирован на формирование определенной компетенции, мы получаем зависимость развития данной компетенции относительно конкретных дисциплин, читаемых на протяжении процесса обучения.

В качестве примера рассмотрим развитие одной из профессиональных компетенций студентов специальности 220703 «Автоматизация технологических процессов и производств» ПК 1.1. Проводить анализ работоспособности измерительных приборов и средств автоматизации (см. табл. 3.). Эта компетенция, согласно стандартам, формируется на следующих дисциплинах: физика, инженерная графика, техническая механика, охрана труда, БЖД, материаловедение, электротехнические измерения, электрические машины, МДК.01.01 Технология формирования систем автоматического управления, типовых тех. процессов, средств измерения и несложных мехатронных систем.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

другие развитые страны Турция старается выполнять свои обязанности в этом отношении.

Ключевые слова: обучение, неформальное обучение, пожизненное обучение, Турция.

Annotation. Learning is a lifelong need. Human beings are required to learn throughout their lives and improve themselves and adapt to the changing conditions of life. Still conceptual analyzes continue about how, where and at what level learning process is performed. Today, "lifelong learning" approach is an inevitable necessity. People may satisfy this necessity in formal structures like schools and courses they also achieve in informal settings within life at their own request. These can be peer groups, family, business and information technology environments. In recent years under the influence of philosophy of lifelong learning recognition and evaluation of achievements about gained of individuals are more emphasized. In this context, necessity of assessment of information, skills and competencies that people gain is recognized. Important studies are conducted about the subject, especially in developed and developing countries. In this study; informal learning is dealt with various aspects and its importance for Turkey is emphasized. Like all other developed and developing countries Turkey is also trying to fulfill its responsibilities in this regard.

Keywords: Learning, Informal Learning, Lifelong Learning, Turkey.

Introduction. Individuals struggle to learn and gain behavior throughout their lives. Individuals acquires these behaviors for many purposes such as to attend a higher education institution, to find job, to have a career, to learn a profession, making money in formal or informal learning environments. While he learns most of these deliberately there is also learning acquired spontaneously.

The nature and quality of the learning levels achieved by people in different environments are not the same. In today's world where everything is changing so rapidly and space and time necessities develop continually it is an obligation for people to adapt to changes in order to benefit from any kind of educational environment.

As a result of continuous change and development of communication technology and knowledge individuals face with many challenges. This situation also leads obligation for individuals to continuously update their knowledge. With regard to this issue it is stated that; *"the biggest challenges of people is inability of human learning to reach the rapidly changing environment and growing problems"* [1]. At this point the importance of informal learning within the scope of lifelong learning arises.

In these environments it is stated that informal learning took place approximately 70%. A good knowledge of characteristics of informal learning environment is extremely important in order to achieve effective informal learning products. High rate of informal education products in lifelong learning raises the question of how to evaluate what individuals have learned. Documentation of learning especially gained in working life by individuals informally is one of the major problems of today's job market. Various systems have been established in this regard in some advanced countries. In Turkey especially harmonization process with the EU has raised this issue further. Projects applied by Ministry of Education of Turkey Board of Education and Training with purpose of raising awareness about "informal learning" are also an important part of them. In this study place, meaning

компонентами зрительного утомления.

Из двух использованных методов функциональной коррекции зрения более эффективной для восстановления остроты зрения и аккомодации оказался физический метод, включающий офтальмотренинг и массаж мимической и шейно-воротниковой зоны, что имеет значительное практическое значение.

Литература:

1. Ахмадеев Р.Р. Реабилитация и профилактика нарушений двигательных, зрительных и нервно-психических функций средствами физической культуры у пользователей персональными компьютерами / Р.Р.Ахмадеев. - Уфа: УФ УГАФК, 2003. - 84 с.
2. Сомов Е.Е. Методы офтальмоэргономики / Е.Е.Сомов. - Ленинград: Наука, 1989. - 157 с.
3. Аветисов Э. С. Метод тренировки цилиарной мышцы при ослабленной аккомодации / Э.С. Аветисов, К. А. Мац. - Матер. науч. конф. по вопросам профилактики, патогенеза и лечения заболеваний органа зрения у детей. - М. - 1971. - С. 60-63.
4. Аветисов Э. С. Офтальмоэргономика (предмет, задачи и методы исследования) / Э.С. Аветисов, Ю. З. Розенблюм. - Офтальмоэргономика. - М. - 1976. - С. 5-19.
5. Нейроофтальмология / Под ред. С. Лессела, Дж. Т.У. Ван Далена.- М.: Медицина, 1983. - 464 с.
6. Шаповалов С.Л. Материалы к проблеме зрительного утомления операторов видеодисплейных материалов / С.Л.Шаповалов, А.С. Александров. - М.: ГВКГ им. академика Н.Н. Бурденко, 1999. - 174 с.
7. Суссман М. Программа улучшения зрения / М.Суссман; пер.с англ. П.А.Самсонов. - Мн.: Попурри, 2006. - 112 с.

Педагогика

УДК 371

аспирантка Хамадеева Аниса Нурсаидовна
Казанский Федеральный Университет (г. Казань)

INFORMAL LEARNING AND SITUATION IN TURKEY

Аннотация. Обучение является жизненной необходимостью. Люди должны приобретать знания в течение всей жизни, совершенствовать их, приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. На сегодняшний день, "подход к обучению на протяжении всей жизни" - это неизбежная необходимость. Приобрести знания можно в формальных структурах, таких как - школы, курсы. Также в неформальной обстановке в течение жизни по собственному желанию. Это могут быть группы сверстников, семья, бизнес, информационные технологии. В последние годы влияние философии признания непрерывного обучения и оценки достижений - более подчеркнута. В этом контексте появляется необходимость оценки информации, навыков и компетенций. Важные исследования ведутся о предмете, особенно в развитых странах. В этом исследовании неформальное обучение рассматривается в различных аспектах, играющее важную роль в образовании Турции. Как и все

ПК 1.1. Проводить анализ работоспособности измерительных приборов и средств автоматизации

№	дисциплины и модули, формирующие ПК 1.1.	параметры компетенции						
		оценка	τ	семестр изучения	λ	k	кол-во часов по учебному плану T	коэффициент развития компетенции W
1	Физика	4	4	1, 2	1	2	254	5,08
2	Инженерная графика	4	4	3, 4	2	2	131	5,24
3	Техническая механика	3	3	3, 4	3	2	94	4,23
4	охрана труда	зачет	1	7	3	1	65	1,95
5	БЖД	зачет	1	3, 4, 5, 6	4	4	102	1,02
6	Материаловед.	4	4	3, 4	3	2	101	6,06
7	Электротехнические измерения	3	3	3, 4	4	2	131	7,86
8	Электрические машины	3	3	3, 4	4	2	121	7,26
9	МДК.01.01 Технология формирования систем автоматического управления, типовых тех. проц., средств измерения и несложных мехатронных систем.	4	4	5, 6	6	2	137	16,44

Расчет значений и построение графика произведен с помощью табличного процессора *Excel*. Для этого в ячейку I5 заносим формулу (1) преобразованную в форму, удобную для вычислений в табличном процессоре:

$$=(D5*F5*H5)/(G5*100)(2)$$

Скопировав формулу (2) в нижние ячейки столбца «Коэффициент развития компетенции», мы получим значения этого коэффициента для всех дисциплин, формирующих данную компетенцию на протяжении всего процесса обучения. Далее при помощи *Мастера диаграмм* в табличном процессоре мы строим точечную диаграмму, наглядно отражающую значение коэффициента *W* (см. график 1.).



График 1. Зависимость коэффициента развития компетенции ПК.1.1. от изучаемых дисциплин и междисциплинарных модулей

При интерпретации этого графика необходимо учитывать, что коэффициент отражает долю, которую вносит та или иная дисциплина (модуль) в процесс формирования общего уровня сформированности той или иной компетенции. Нельзя сказать, что дисциплины БЖД и охрана труда понижают уровень. Это связано с тем, что вклад этих дисциплин в сформированность меньше, чем у таких дисциплин как физика, инженерная графика, техническая механика и т.д.

Для того, что бы понять: а каков процент сформированности данной компетенции от максимально возможного, нужно сначала оценить максимально возможный коэффициент развития данной компетенции. Это можно сделать, если мы в графе «оценка» поставим максимальный балл («5») и тогда с учетом коэффициента посеместровой формы аттестации можно получить график, отражающий максимальное значение уровня сформированности данной компетенции. Если затем построить оба графика на одной координатной плоскости, то можно наглядно представить, на сколько близко значение сформированности данной компетенции у конкретного студента к максимально возможному (см. табл. 4).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

аккомодации. При длительном стаже работы развивается стойкая анизометрия, понижается рефлекторная часть аккомодации и нарушается ее тоническая часть [4, 5, 6, 7].

Средний показатель объема аккомодации (ОА) у наших наблюдаемых составил $OD: 6,50 \pm 0,48$ и $OS - 6,10 \pm 0,40$. Минимальные значения ОА выявлены у лиц с наибольшими астенопическими жалобами, наименьшие – в контрольной группе, что согласуется с данными литературы. Так, по многочисленным публикациям, у пользователей ПК происходит уменьшение объема аккомодации, причиной снижения, как полагает большинство авторов, является перенапряжение цилиарной мышцы, ослабление ресничных связок при длительной фиксации взгляда на экране монитора. Таким образом, аккомодационная астенотения у пользователей ПК является результатом перенапряжения цилиарной мышцы, а не следствием особого восприятия изображения с экрана монитора.

Существенное значение при развитии аккомодационной астенотии у пользователей ПК играют механизмы регуляции аккомодации, поскольку положительная аккомодация (усиление оптической силы глаза) связана с возбуждением парасимпатических волокон глазодвигательного нерва, а уменьшение его оптической силы (отрицательная аккомодация) регулируется симпатической нервной системой. В частности, было прямо показана периодичность изменений аккомодации, связанная с состоянием вегетативной нервной системы: на первой стадии происходит реактивное напряжения аккомодации, которое проявляется удалением ближайшей и дальнейшей точек ясного видения от глаза, на второй стадии отмечается дисфункция аккомодации, выражающаяся в ее неустойчивости. На третьей стадии возникает перенапряжение, при котором наблюдаются стойкие изменения с появлением анизометрии и астенотии, на четвертой стадии происходит истощение аккомодационной системы, приводящее к резкому снижению ее объема [5].

Наибольший практический интерес представляет увеличение объема аккомодации в обеих группах наблюдения, причем изменения были более выраженными после использования физических средств реабилитации, включавших упражнения на «раскачку» (тренировка цилиарной мышцы при фиксации взгляда на ближнюю и дальнюю точку), глазодвигательные упражнения, улучшающие трофику глаза, а также массаж мимической и воротниковой зоны, по сравнению с аудиовизуальной стимуляцией. Это вполне согласуется с традиционными офтальмоэргонимическими представлениями о том, что одним из эффективных средств сохранения нормальной аккомодации, устранения зрительного утомления и профилактики близорукости у людей, чья деятельность связана с большими зрительными нагрузками, является тренировка внутриглазных мышц. Упражнения на развитие аккомодации не только укрепляют внутриглазные мышцы, но и способствуют оттоку внутриглазной жидкости, нормализации внутриглазного давления, улучшают питание внутренней среды глаза [7].

Выводы. Таким образом, отметим, что при оценке остроты зрения и аккомодации у пользователей компьютерами были выявлены изменения, характерные для развития зрительного утомления. Эти сдвиги базовых офтальмологических показателей, как и следовало ожидать, были более значительными в группе с наиболее интенсивными субъективными

значительное увеличение объема аккомодации. Интересным является также тот факт, что в группе А изменение объема аккомодации происходит, прежде всего, за счет увеличения показателя дальней точки ясного зрения, а в группе Б преимущественно за счет повышения показателя – ближняя точка ясного зрения (табл 2).

Таблица 2

Показатели дальне и ближней точки ясного зрения у испытуемых в ходе исследования

Этап	Группа	OD			OS		
		ДТВ	БТВ	ОА	ДТВ	БТВ	ОА
До коррекции	ГА	4,35	2,00	6,21±0,63	3,4	2,50	6,42±0,62
	ГБ	4,28	2,1	6,38±0,64	3,45	2,45	5,91±0,62
	р			>0,05			
После коррекции	ГА	5,35	3,35	8,29±0,55*	4,88	3,45	8,11±0,54*
	ГБ	4,87	3,25	7,53±0,58	4,6	3,35	7,55±0,63
	р	<0,05	<0,05	<0,05			
Примечание * достоверность при $p < 0,05$							

В группе лиц с сильно выраженными признаками КЗС после курса офтальмотренинга и массажа также обнаружен достоверно значимый рост всех трех исследованных показателей аккомодации при $p < 0,01$, после АВС в этой группе обнаруживается тенденция к росту объема аккомодации при достоверном повышении ближайшей точки ясного зрения.

Прежде всего, обратим внимание на показатели относительной аккомодации у совокупной группы наблюдаемых. Ближайшая точка ясного зрения у совокупной группы обследованных составила в среднем 2,1 и 2,3 диоптрий соответственно для правого и левого глаза, межгрупповых различий не было. Согласно принятой в офтальмологии норме, БТВ в 30 лет составляет 4,0 дптр., в 40 лет – 2,5 дптр. Именно в этот возрастной диапазон входит основной массив обследованных нами лиц, поэтому приведенные данные свидетельствуют о снижении у них этого показателя. Поскольку ближайшая точка ясного зрения позволяет судить о способности аккомодационного аппарата к одномоментному максимальному напряжению, можно сказать об ослаблении этих функций у пользователей ПК, что полностью согласуется с данными других авторов. Так, уже после 3-4 часов работы за монитором происходит изменение фокусировки глаза на 0,25-0,5 диоптрий в сторону миопии. У пользователей ПК происходят разнонаправленные изменения аккомодации: изменении положения ближайшей и дальнейшей точек ясного зрения, их неустойчивости и асимметрии на двух глазах, снижении объема

Таблица 4

ПК 1.1. Проводить анализ работоспособности измерительных приборов и средств автоматизации

№	дисциплины и модули, формирующие ПК 1.1.	параметры компетенции						
		оценка	τ	семестр изучения	λ	k	кол-во часов по учебному плану T	коэффициент развития компетенции W
1	Физика	5	5	1, 2	1	2	254	6,35
2	Инженерная графика	5	5	3, 4	2	2	131	6,55
3	Техническая механика	5	5	3, 4	3	2	94	7,05
4	Охрана труда	зачет	1	7	3	1	65	1,95
5	БЖД	зачет	1	3, 4, 5, 6	4	4	102	1,02
6	Материаловедение	5	5	3, 4	3	2	101	7,575
7	Электротехнические измерения	5	5	3, 4	4	2	131	13,1
8	Электрические машины	5	5	3, 4	4	2	121	12,1
9	МДК.01.01 Технология формирования систем автоматического управления, типовых тех. проц., средств измерения и несложных мехатронных систем.	5	5	5, 6	6	2	137	20,55

Построим сравнительные графики (график 2.), наглядно показывающие уровень сформированности компетенции у среднего студента по отношению к максимально возможному.

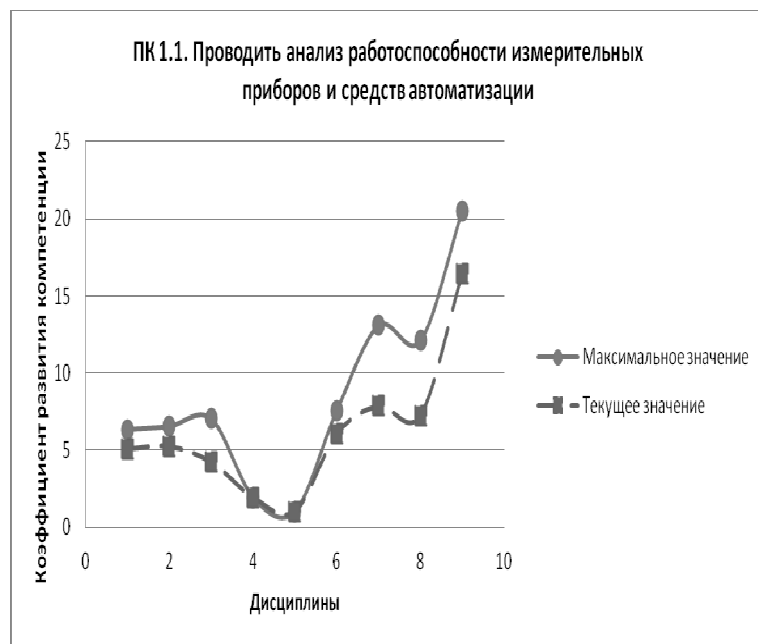


График 2. Сравнительные графики развития компетенции ПК 1.1. от изучаемых дисциплин и междисциплинарных модулей

В представленной работе рассмотрен расчет коэффициента развития только для одной компетенции по одной специальности. Аналогично можно рассчитать коэффициент и для других профессиональных компетенций по отдельным специальностям. А также провести расчет по учебным группам, курсам или рассмотреть развитие тех или компетенций для каждого студента в отдельности. Нужно отметить, что, проводя такой анализ для каждого студента определенной группы или же для группы студентов определенного курса (специальности) (например, по среднему баллу группы), мы получаем как более объективную оценку качества преподавания тех или иных дисциплин с точки зрения компетенций, так и возможность сравнения студентов по уровню развития у них конкретных компетенций.

Выводы. Создание, внедрение и постоянное совершенствование системы результатов обучения, соответствующей требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, в рамках разработанной и внедренной в учебный процесс сквозной технологии оценивания результатов обучения студентов, позволяет добиться определения конкретных числовых характеристик, показывающих уровень развития у студента тех или иных компетенций в зависимости от требований работодателя и требований к результатам освоения образовательных программ ФГОС третьего поколения.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

астенопическими жалобами. Острота зрения служит основной клинической характеристикой функциональных возможностей зрительной системы, под которой подразумевают способность различать минимальный промежуток между двумя объектами. В основе характеристик остроты зрения человека лежит структурно-функциональная организация отдельных звеньев зрительного анализатора, которая определяется разрешающей способностью этих звеньев [2]. Для нас чрезвычайно важно, что на остроту зрения влияют четыре группы факторов:

- физические характеристики оптотипов, уровень освещения и др.;
- оптико-физиологические: показатели рефракции роговицы и хрусталика, наличие астигматизма состояние светопреломляющих сред, уровень тонической аккомодации, объем аккомодации;
- нейрофизиологические факторы: функциональное состояние фоторецепторов, рецептивных полей, развитие процессов латерального торможения на различных уровнях зрительного анализатора, уровень внутренних шумов в зрительной системе и т.д.
- психологические факторы - степень утомления, возбуждения, интереса [2].

Особое внимание необходимо обратить на то, что значимые улучшения остроты зрения получены как в группе А. Этот факт нам представляется чрезвычайно важным, поскольку свидетельствует о возможности эффективной функциональной коррекции зрения с использованием офтальмотренинга и массажа при начальных и даже выраженных признаках КЗС. Такая динамика, обусловлена, тем, что в использованных нами методах функциональной коррекции зрения использовались упражнения с избирательным воздействием на глазодвигательные мышцы, внутриглазную мускулатуру, обеспечивающую аккомодацию, а также упражнения и массаж, направленные на улучшение нейротрофических функций глаза и зрительной системы (массаж шейно-воротниковой зоны, глазных яблок, пальминг). Это хорошо согласуется с генезом развития зрительного утомления и патогенезом КЗС с одной стороны, и механизмом действия использованных нами упражнений офтальмоэргономики – с другой [3].

Изменения аккомодационного аппарата при зрительно-напряженной работе являются одним из наиболее специфических признаков зрительного утомления, в связи, с чем даже был принят термин «аккомодационная астенопия». Примерно 45% случаев нарушения зрительных функций у пользователей ПК связывают именно с аккомодационным аппаратом. Измерение аккомодации мы проводили для уточнения офтальмологического статуса обследованных, их эпидемиологической характеристики, а также для оценки эффективности предпринятых коррекционных мероприятий [3].

Из приведенных данных (табл. 2.) видно, что до курса реабилитации в показателях аккомодации межгрупповых различий нет. Весьма примечательные изменения аккомодации произошли после реабилитационных мер. Вслед за курсом функциональной реабилитации с использованием офтальмотренингов и массажа в А данный показатель повысился до $8,29 \pm 0,55$ и $8,70 \pm 0,63$ дптр ($p=0,01$ по t-критерию Вилкоксона) для правого и левого глаза соответственно. В группе Б наблюдается достоверное повышение данного показателя до $8,11 \pm 0,55$ и $7,95 \pm 0,60$ дптр ($p=0,001$ по t-критерию Вилкоксона) для правого и левого глаза соответственно.

Для нас весьма важным представляется то, что после ФСР произошло

course of aftermorning in the control group were applied a course of audiovisual stimulation. The study established that where the corrective measures were applied aftermorning there was a significant increase in accomodate and otzrot zreniya.

Keywords: visual system, visual fatigue, functional correction, ophthalmotraining.

Введение. Измерение определенных параметров при оценке функционального состояния отдельных органов и систем является обязательным и общепринятым, для зрительной системы такими показателями являются острота зрения, аккомодация.

Материалы и методы исследования. Для фиксирования характера и выраженности субъективных компонентов зрительного утомления у пользователей компьютерами нами была разработана специальная форма анкеты, состоящая из 2-х частей на основе методики Сорокина Д.Д. (1998) [1].

Исследование базовых показателей функционального состояния зрительной системы – остроты зрения и аккомодации у пользователей компьютерами было проведено в условиях специализированного офтальмологического кабинета общепринятыми методами.

Все измерения были проведены в идентичных для всех групп испытуемых условиях до- и после курса функциональной коррекции зрения.

В группе А применялись физические средства реабилитации, которые включали в себя курс офтальмотренинга (курс упражнений для глаз, направленный на тренировку) проводился мало групповым способом, после чего испытуемым проводился сеанс массажа, курс массажа на шейно-воротниковую зону проводился № 10.

В группе Б применялся курс аудиовизуальной стимуляции.

Результаты и их обсуждение. В таблицах 1-2 представлены результаты исследования базовых показателей морфофункционального состояния зрительного анализатора у всех обследованных – пользователей персональными компьютерами до- и после предпринятых реабилитационных мероприятий.

Таблица 1

Сводные данные по остроте зрения

этап	Группа	Острота зрения		р
		OD	OS	
До коррекции	ГА	0,67±0,07	0,65±0,09	0,038
	ГБ	0,59±0,10	0,59±0,10	
После	ГА	0,74±0,06	0,71±0,13	>0,05

Как видно из таблицы 1, наиболее низкие (0,59±0,10 и 0,59±0,10 единиц соответственно для правого и левого глаза) – в группе с выраженными

Литература:

1. Гайсин И.Т., Камалеева А.Р. Педагогический процесс и технология // Образование и саморазвитие. - 2009. - 3(13). – С. 63-68.
2. Гузев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. М.: НИИ школьных технологий, 2006, 208 с.
3. Камалеева А.Р. Совершенствование системы оценивания результатов обучения в высшей школе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. - № 11-3. - С. 338-342.
4. Камалеева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю. Методологические конструкты технологического обеспечения педагогического процесса // Actualscience. - 2016. - Т.2. - №2. - С. 21-23.
5. Маряшина И.М., Камалеева А.Р. Проблемы и перспективы развития оценочных средств обучения современного физического образования // материалы Всероссийской научно-практической конференции «Опыт и проблемы реализации ФГОС СПО». – Казань: «Отечество». – 2014. – 196 С. – С. 58-62.
6. Мухаметзянова Ф.Ш., Пугачева Н.Б., Теренина Ю.Ю. Педагогическая оценка качества учебно-методического обеспечения образовательных программ СПО на основе модульно-компетентностного подхода // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. - № 1 (3). - С. 72-76
7. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения / В сборнике: Дидактика профессиональной школы Казань. 2013. - С. 30-37.
8. Русскова О.Б., Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю. Диагностический инструментарий оценивания результатов обучения в системе профессионального образования // Вестник ТГПУ. - 2014. - № 11 (152). С. - 134-139.

Педагогика

УДК 37.012.3

доктор педагогических наук, профессор Поздеева Светлана Ивановна

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования

«Томский государственный педагогический университет» (г. Томск)

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье ставится проблема изменения преподавательской деятельности в педагогическом вузе в аспекте организации образовательной коммуникации педагога и учащихся. Автор делает обзор публикаций по данной проблеме и выделяет следующие направления исследований в этой области: развитие педагогической толерантности, применение активных методов обучения, организация учебной дискуссии в партнерской модели взаимодействия. Представлен опыт автора по организации тьюториалов со студентами педагогического университета как пространства образовательной коммуникации участников.

Ключевые слова: коммуникация, взаимодействие, дискуссия, тьютор,

тьюториал, лидер, партнер, участник.

Annotation. The article describes the problem related to the changing of teaching activities in the organization of educational communication aspect at Pedagogical University. The author makes a review of publications on this issue and highlights the following areas: pedagogical tolerance development, the use of active learning methods, the organization of discussion in the partnership model of cooperation. The author's experience connected with conducting tutorials at Tomsk State Pedagogical University is presented.

Keywords: communication, cooperation, discussion, tutor, tutorial, leader, partner, participant

Введение. Появление новых стандартов высшего образования и профессионального стандарта педагога актуализирует проблему изменения целей, содержания и методов организации преподавательской деятельности в педагогическом вузе. На наш взгляд, эта проблема наиболее значима для организации образовательного процесса именно в педагогическом университете по следующим причинам. Во-первых, ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» выделяет ряд особых профессиональных компетенций, связанных с организацией совместной образовательной деятельности педагога и учащихся, например, ПК-6 - готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, ПК-7 - способность организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность и инициативность, ПК-12 - способность руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся и др. Это означает, что учебные занятия в вузе должны быть тоже организованы в режиме совместной деятельности преподавателя и студентов: если будущий педагог не получит такой опыт за время учебы в вузе, он и в школе будет работать «по старинке». т. е. в трансляционной модели. К сожалению, очень часто из университетских аудиторий слышен только голос преподавателя, а если студенты и говорят, то как правило, это отдельные краткие, неразвернутые реплики, подтверждающие высказывание преподавателя, при этом выполняемые студентами задания носят преимущественно репродуктивный характер.

Во-вторых, преподаватели вузов до сих пор отдают предпочтение предметным знаниям и умениям, считая их залогом будущей успешной профессиональной деятельности специалиста, недооценивая важность коммуникативных, социальных, технических навыков (так называемых soft skills), которые составляют базу подготовки хорошего работника в отличие от хорошего специалиста. Хороший работник владеет тремя группами навыков: 1) социальными (коммуникация, решение проблем, работа в команде, критическое мышление), дающими возможность комфортно ощущать себя в социуме и продуктивно действовать; 2) карьерными (лидерство, публичные выступления, инициативность, ответственность, рефлексивность), позволяющими строить личную и профессиональную карьеру; 3) исследовательскими (работа с информационными источниками, позитивное отношение к инновациям, владение методами исследования, в том числе диагностики, «производство» качественных научных продуктов: статей, разработок, проектов).

Перечисленные умения для педагога не менее важны, чем специальные компетенции, так как обеспечивают успешное становление профессионально-

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

горизонты детства: материалы XVII Междунар. конф. «Ребенок в современ. мире. Духов. горизонты детства», 21–23 апр. 2010 г. / Юнеско, М-во образования и науки РФ, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Северо-Запад. отделение РАО, Ком. по образованию и науке Гос. Думы РФ, Ком. по науке и высш. шк. админ. С.–Петербурга, Петров. акад. наук и искусств...; [гл. ред. К. В. Султанов]. – СПб., 2010. – С. 544–546.

18. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе. М., 2004. – 272 с.

19. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Педагогика

УДК 371

**доктор биологических наук,
профессор кафедры физической подготовки Халфина Регина Робертовна**
ФГКОУ ВО «Уфимский Юридический институт МВД России» (г. Уфа);
кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой
физического воспитания и спорта Данилов Александр Викторович
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат биологических наук, доцент кафедры теории
и методики физической культуры Данилов Евгений Викторович
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ЗРИТЕЛЬНОМ УТОМЛЕНИИ

Аннотация. В исследованиях приняли участие банковские служащие (n=192), средний возраст которых 38,2±4,1 лет. Для фиксирования характера и выраженности субъективных компонентов зрительного утомления у пользователей компьютерами нами была разработана специальная форма анкеты, состоящая из 2-х частей на основе методики Сорокина Д.Д. (1998). Исследовались базовые показатели функционального состояния зрительной системы – острота зрения и аккомодация. В группе А, в качестве коррекции зрительного утомления применялся курс офтальмотренинга, в контрольной группе применялся курс аудиовизуальной стимуляции. В ходе исследования установлено, что где в качестве коррекционных мероприятий применялся офтальмотренинг произошло значительное увеличение объема аккомодации и остроты зрения.

Ключевые слова: зрительная система, зрительное утомление, функциональная коррекция, офтальмотренинг.

Annotation. The study involved Bank employees (n=192), with an average age of 38.2±4,1 years. To capture the nature and severity of the subjective components of visual fatigue in users' computers, we developed a special questionnaire form consisting of 2 parts based on the methodology Sorokin D. D. (1998). Studied the basic indicators of the functional state of the visual system – visual acuity and eye accommodation. In group a, as the correction of visual fatigue were applied in the

универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2010. - 159 с.

2. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.

3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1989. - 191 с.

4. 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. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 336 с.

5. Куклина С. С. Система учебных задач как средство управления учебной деятельностью школьников по овладению иноязычным общением // Образование и наука. - 2008. - №9 (57). - С. 110-116.

6. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. Т. 4. М.: Мысль / Под ред. В. С. Стёпина. - 2010. - 736 с.

7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. - М.: ООО «АТЕМП», 2007. - 944 с.

8. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». - М.: Просвещение, 2000. - 154 с.

9. Потапова М. И. Развитие творческой активности учащихся младших классов при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2011. - № 7. - С. 49-55.

10. Профилизация образования: опыт реализации. В 3 частях. Часть 2. Методические аспекты профильного обучения. Учебно-методическое пособие / Под ред. С. В. Кривых. - М.: 2007. - 327 с.

11. Рыжов В. В., Мартышкина Н. В. Словесное творчество и развитие коммуникативной креативности дошкольников // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе: Межвузовский сборник научных статей. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. - 448 с. - С. 98-120.

12. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев: Радянська Школа, 1998. - 260 с.

13. Татаринова М. Н. К вопросу о компонентном составе содержания иноязычного образования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. - №6. - С. 140-143.

14. Татаринова М. Н., Шибанова В. А. Предметный компонент содержания иноязычного образования // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе.: сб. науч.-метод. тр. Вып. 18. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2015. - С. 97-104.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. - 31 с.

16. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцева и др. - 2-е изд-е. - М.: Сов. энцикл., 1989. - 815 с.

17. Чебучева Е. В. Эмпатические характеристики и социально-психологическая адаптация ребенка младшего школьного возраста // Духовные

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

личностных качеств и продвижение в профессиональном развитии. Если учитель хорошо знает учебный предмет, но не умеет выстроить образовательную коммуникацию а) с детьми на уроке и внеурочном занятии с применением соответствующих форм и методов; б) с коллегами по поводу обсуждения общих профессиональных проблем; в) с родителями учащихся, которые заинтересованы в учебных успехах своих детей, то его трудно назвать компетентным педагогом.

Получается, что цели преподавательской деятельности вообще и в педагогическом вузе в частности, принципиально меняются и заключаются «не в предъявлении студентам массива содержания, а в создании условий, в которых студенты смогут не только усвоить его, но и понять, применить и оценить. А иная цель требует изменения и средств её достижения: методов преподавания и учения, систем учебных заданий, стратегий и средств оценивания...»[4, с.11]. В данном аспекте педагоги начинают обращаться к инновациям в образовании (не всегда понимая разницу между инновациями и псевдоинновациями [9]), к активным и интерактивным технологиям (кейс-стади, проектное, проблемное обучение, учебная дискуссия, развитие критического мышления, дебаты и др.). Это означает, что преподаватели начинают уделять внимание организации образовательной коммуникации на учебных занятиях как важному условию формирования и профессиональных, и метапредметных умений.

Формулировка цели статьи. С учетом выше перечисленных факторов считаем важным рассмотреть, во-первых, какие аспекты организации образовательной коммуникации преподавателя и студентов, студентов между собой интересуют вузовских преподавателей и являются предметом рассмотрения в их научных статьях; во-вторых, какие новые методы организации образовательной коммуникации, направленные на формирование у студентов soft skills, используют педагоги высшей школы. Автор считает целесообразным поделиться собственным опытом проведения тьюториалов, заимствованной из технологии Problem-Based Learning.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим, какие темы и проблемы в предметном поле организации коммуникации между участниками образовательного процесса обсуждаются авторами статей — преподавателями педагогических вузов.

1. *Развитие педагогической толерантности у будущих педагогов.* Педагогическая толерантность трактуется как установка на диалог между участниками образовательных отношений и применительно к педагогу включает: уважительное отношение к ребенку, его личному опыту, интересам, активности; педагогически целесообразное отношение к разным формам проявления активности ребенка и умение поддержать, развить эту активность; позитивное взаимодействие, нацеленное на личностное развитие его участников [3]. Ряд авторов [2,6] понимают педагогическую толерантность как междисциплинарный феномен и считают, что она необходима не только учителю, но и всем специалистам гуманитарной сферы, сферы «человек-человек» для продуктивного осуществления профессиональных функций. На наш взгляд, речь должна идти не столько о педагогической толерантности, сколько о том, чтобы сделать образовательную коммуникацию преподавателя и студента, учителя и детей особым предметом образования и в вузе, и в школе.

Исследования по развитию компетентностей у студентов - будущих учителей [5] показывают, что коммуникативная компетентность, компонентом которой можно считать педагогическую толерантность, формируется у студентов неравномерно и в среднем (с учетом максимума в 5 баллов) по годам обучения с 1 по 5-ый курс составляет 3,6 б.; 4,0 б.; 3,2 б.; 3,8 б.; 3,7 б. Неровную динамику можно объяснить, на наш взгляд, неравномерностью использования интерактивных методов обучения в вузе (в том числе среди разных преподавателей), а также отсутствием (или недостаточностью) учебных дисциплин, целенаправленно работающих на ее развитие. Интересно, что в ряде исследований [8] выделена следующая закономерность: у педагогов с положительным отношением к детям доминирует коллективистская направленность личности, т. е. интерес к совместной деятельности, а у педагогов с негативным отношением - деловая направленность. Можно предположить, что у педагогов 1-ой группы совместная деятельность выделяется как особый предмет их профессиональной деятельности, в том числе благодаря соответствующим методам обучения в высшей школе, а у педагогов 2-ой группы совместность будет лишь фоном в реализации профессиональных функций.

2. *Использование методов обучения, активизирующих образовательную коммуникацию между преподавателем и студентами.* В данном случае речь идет не столько о том, чтобы сделать обучение интересным, захватывающим, разнообразить и украсить его, сколько о том, чтобы сделать студента реальным субъектом образовательного процесса через его реальное участие в обсуждении учебного материала (в режиме взаимообмена), открытии нового знания, его понимании (чтобы понять, надо слышать, что про это думают другие). Обычно это происходит в формате учебной дискуссии или дебатов. Различие между этими формами состоит в том, что дебаты представляют жестко структурированный публичный обмен мыслями, с более формализованными процедурами, с логикой убеждения, тогда как дискуссия может развернуться в более свободном режиме в логике не только убеждения, но и прояснения и иметь целью сближение позиций, выработку согласия [1]. Отметим, что эти формы не могут быть реализованы на любом материале: «... дискуссия как форма коммуникации требует и своего предметного материала — не всякая тема может стать предметом дискуссии. Её предметом стоит делать действительно неоднозначные противоречивые и проблемы, и темы» [4, с.116].

Отметим, что образовательная коммуникация может осуществляться в разных моделях организации совместной деятельности педагога и учащихся. Так, классическая учебная фронтальная дискуссия строится в лидерской модели взаимодействия (Г.Н. Прохументова), где педагог находится в позиции лидера, ставящего учеников в позицию соподчинения, и организует деятельность по решению общей учебно-исследовательской задачи. Как правило, это происходит в логике классического проблемного обучения, когда преподаватель организует совместную деятельность по созданию проблемной ситуации, ее совместному решению через выдвижение версий и их проверку, по анализу (рефлексии) процесса совместного поиска. Педагог-лидер всегда знает, куда и зачем он ведет учащихся, какой будет ответ на поставленный вопрос (задачу), какими способами она будет решена на занятии. Некоторыми «издержками» лидерской модели можно считать: активность сильных студентов и пассивность остальных, резкое смещение педагога к полюсу

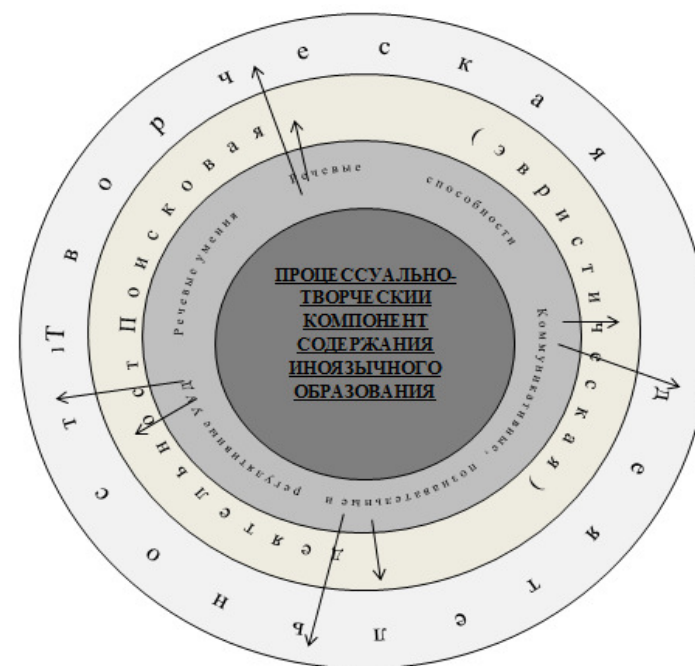


Рис. 1. Процессуально-творческий компонент содержания иноязычного образования

На рисунке представлены объекты творческого развития – субкомпоненты ПТК содержания иноязычного образования – умения, способности и УУД разного характера (во внутреннем круге). Они необходимы учащимся для эффективного участия и в поисковой (эвристической), и в собственно творческой деятельности (они представлены во внешних кругах схемы). Сам процесс «участия» субкомпонентов процессуально-творческого компонента в указанных видах деятельности показан стрелочками.

Выводы. Всё сказанное свидетельствует о том, что ПТК содержания иноязычного образования, составляющими которого являются умения, УУД и способности, необходимые для участия в поисковой и творческой деятельности, есть необходимое условие овладения учащимися иноязычной культурой в рамках диалога культур. Результатом овладения учащимися ПТК содержания иноязычного образования будет являться базовое умение использовать развитые умения и способности разного характера. Это основа развития иноязычной коммуникативной компетенции поликультурной языковой личности в совокупности всех её составляющих: языковой, речевой, учебно-познавательной, социокультурной, компенсаторной.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование

- *Коммуникативные УУД* - умение вступать в диалог и вести его, различия особенности общения с различными группами людей. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или другой деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1, с. 2010].

- *Познавательные УУД*, которые в рамках решения поисковых и творческих учебных задач действуют и влияют на результаты обучения во всей полноте своих составляющих:

- *общеучебные УД* - интеллектуальные умения учебной деятельности: поставить учебную задачу, выбрать способы и найти информацию для её решения, уметь работать с информацией, структурировать полученные знания;

- *логические УД* - умение анализировать и синтезировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, выделять общее и частное, доказывать свои суждения, осуществляя анализ, синтез, обобщение информации, а также операции абстрагирования и моделирования);

- *УД постановки и решения проблемы* – умение строить суждения, формулировать проблему и находить способ её решения.

- *Регулятивные УУД* – организационные умения учебной деятельности, которые используются в работе с теоретическими знаниями: умение планировать, прогнозировать, определять состав объекта (целеполагание, планирование, корректировка плана) [1; 15; 18, с. 39].

В иноязычном образовании УУД определяют избранные учащимися стратегии по усвоению иноязычной культуры, способы приобретения, сохранения и применения приобретённой в ходе обучения информации (А. Н. Щукин). Стратегии понимания, запоминания, извлечения из памяти информации, как свидетельствуют исследования последних лет, являются важным источником овладения языком, и усилия преподавателя должны быть направлены на их формирование [19, с. 135].

Мы разработали модель ПТК содержания иноязычного образования (Рис. 1):

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

руководителя (давление, навязывание правильной версии, преждевременные подсказки, жесткая оценка (особенно неправильных версий), или к партнеру (непонимание происходящего, самоустранение, потеря учебной задачи, т.е. предметности). Перечисленные издержки могут привести к тому, что решение проблемы будет либо навязано педагогом (тогда это будет псевдиалог, псевдопроблематизация), либо «провалено», так как педагог не нашел соответствующих методических и технологических средств для реализации дискуссии.

3. *Партнерская модель образовательной коммуникации.* Образовательная коммуникация в партнерской модели строится на личностных связях и равноправии всех участников. В данном случае преподаватель после того, как выявлена проблема и зафиксированы вопросы для ее обсуждения, может «уйти в тень» и назначить, во-первых, ведущего дискуссии из числа студентов, во-вторых, студента-наблюдателя за действиями и высказываниями участников. Преподаватель становится тьютором, а подобную форму работы называют tutorial (тьюториал): студенты в небольшой группе (10-15 чел.) в пространстве круглого стола обсуждают реалистичную и приближенную к специфике их будущей профессии проблему. Такой формат работы используется в технологии Problem-Based Learning (PBL), которая широко распространена в университетах Европы и США. Тьютор-фасилитатор поддерживает учебный процесс, моделирует вызов проблем, включает участников в разработку проблемы и способов ее решения, активизирует их, задавая вопросы, комментирует, наблюдая за поведением участников. В партнерской модели педагог занимает двойственную позицию организатора-участника совместной деятельности, а учащийся становится значимым и влиятельным участником совместной деятельности [7].

В нашем опыте проведения занятий по методике преподавания русского языка в начальной школе проблема презентировалась через кейс как профессионально значимый контекст, как ситуация, максимально приближенная к действительности. Другими словами, студенты работают с проблемами-кейсами, характерными для их будущей профессиональной деятельности, одной из разновидностей которой является методическая деятельность. К кейсу с описанием методической ситуации формулируется 2-3 задания для самостоятельной работы. На наш взгляд, важно, чтобы тема кейса (как и тема лекции) звучала как открытый вопрос, настраивающий студентов на дальнейшее размышление и диалог. Например: «Зачем и как развивать орфографическую зоркость младших школьников?», «Как научить школьников применять орфографические правила?», «Какие орфографические упражнения эффективнее: списывание или диктанты?». Дискуссия начинается после прочтения кейса студентами, формулированием вопросов к нему и сбору необходимой для ответов на вопросы информации (эта работа организуется как на самом занятии, так и вне его). Добавим, что в конце работы над каждым кейсом (это занимает, как правило 2 недели) каждый студент пишет эссе на ту же тему, как назывался сам кейс, в котором рефлексировал и обобщает все материалы, полученные на тьюториалах, лекциях, практических занятиях, а также в режиме самостоятельной работы.

Проведенная в конце изучения раздела с использованием элементов технологии PBL письменная рефлексия в студенческой группе показала следующее. Во-первых, студенты выделили особую значимость нового

способа работы для их будущей профессии – учителя начальных классов: «полезно было побывать в роли ведущего дискуссии: это пригодится в будущем при проведении уроков-дискуссий», «полезно выполнять роль наблюдателя, т.к. учиться видеть класс, особенности других, фиксировать, кто и что говорит; учитель – это наблюдатель», «учились обобщать, конкретизировать, высказывать свою точку зрения публично»; «было непросто, т.к. надо было самостоятельно вникнуть в новый материал, приложить усилия, иногда не хватало знаний и словарного запаса для изложения своих мыслей». Во-вторых, студенты выделили особенности данной формы коммуникации: «на стандартной лекции можно и не работать (нет мотивации), а здесь все активно», «сидим за круглым столом: всех видно и слышно; в кругу атмосфера лучше, дружелюбнее, уютнее», «в таком обсуждении приходит понимание материала», «такая форма позволяет активизировать пассивных студентов». Добавим, что в режиме круглого стола тьютор постоянно фиксирует внимание студентов на том, что есть прямая связь между насыщенностью коммуникации и вовлечением в нее как можно большего числа участников: «Если бы О. этого не сказала, мы бы не узнали, что... Если бы мы не услышали И., мы бы не поняли, как важно... Если бы не отнеслись к словам А., то...». Это подтверждает мысль о том, что дискуссионный метод становится эмоциональным и интеллектуальным толчком к последующей поисковой активности участников и реализуется в их конкретных действиях: познавательных, коммуникативных, рефлексивных [10]: это касается в равной мере и преподавателя, и студентов.

Выводы. Проведенный анализ статей по проблемам организации образовательной коммуникации в вузе, а также опыта автора по использованию новых форм такой коммуникации позволяет заключить следующее. Во-первых, сформировать коммуникативную компетентность будущего учителя, как важную составляющую профессионализма педагога, невозможно, если за годы учебы в вузе студент не будет погружен в коммуникативное образовательное пространство: интерактивные лекции, учебные дискуссии (фронтальные и групповые), семинары-тьюториалы по обсуждению кейса-проблемы, проектирование. Во-вторых, организация образовательной коммуникации – это не просто фон, на котором идет обучение, а особый предмет преподавательской деятельности. Это означает, что при подготовке учебного занятия педагог продумывает не только его предметную, но и коммуникативную составляющую: этапы, формы, способы организации взаимодействия участников. В-третьих, важна прозрачность образовательных результатов и эффектов коммуникации, другими словами, их очевидность для всех участников образовательных отношений. Результаты – это то, что специально планируется преподавателем, к чему он целенаправленно стремится. Эффекты – это незапланированные, неожиданные результаты, которые снимаются только через установление обратной связи и организацию содержательной рефлексии. Очевидность образовательных результатов и эффектов позволяет делать процесс коммуникации максимально насыщенным и продуктивным в плане не только профессионального, но и личностного развития педагога и учащихся.

Литература:

1. Букаты Е.И. Дебаты в учебной деятельности студентов-филологов // Сибирский педагогический журнал. 2015, №5, с. 56-60.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

собой не синтетическое, а синкретическое единство познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной деятельности, обслуживающих деятельность общения. Мы согласны с Е. В. Чебучевой в том, что как и речь, творчество в иноязычном образовании не является самоцелью, оно направлено на развитие личности, а именно ее креативности, уровень которой существенно определяет успешную адаптацию личности в мире и ее успешное общение [17].

Охарактеризуем субкомпоненты ПТК содержания иноязычного образования.

- *Речевые умения* - умения использовать изучаемый язык как средство общения в различных сферах и ситуациях. Поскольку условия общения никогда не повторяются полностью и каждый раз человеку приходится заново подбирать необходимые языковые и паралингвистические средства общения, этот субкомпонент носит творческий характер (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез). Они представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе общения, различаясь по видам речевой деятельности [4, с. 134].

- *Речевые способности.* Объектами творческого развития должны быть способности в различных видах деятельности, которые обеспечивали бы эффективное протекание процессов речевого и коммуникативного творчества в иноязычном образовании. Речевые способности функционируют как на перцептивном уровне (при осуществлении чтения, аудирования), так и на продуктивном (в говорении, на письме).

На перцептивном уровне они проявляются к предметности, избирательности, константности, осмысленности восприятия; к распределению, переключению и увеличению объема внимания; к слуховой (фонематический слух) и зрительной дифференциации (механизм чтения); к заполнению вербального материала (с опорой на индивидуальный тип памяти - логический, образный, эмоциональный); к непроизвольному запоминанию. Способности «продуктивного характера» проявляются к антиципации, догадке на основе словообразования, контекста, чувства языка, интуиции; к узнаванию речевых единиц, к анализу и синтезу и т. п.;

- *Компенсационные умения* проявляются в том случае, если учащийся желает передать на неродном для него языке то или иное речевое сообщение или понять устное / письменное речевое высказывание, но его ограниченные языковые возможности, знания и умения не позволяют ему сделать это успешно. Осознание учащимися ограниченности своих возможностей заставляет его, например, обращаться за помощью к своему партнеру по общению или к справочным материалам [4, с. 135-136].

Включение УУД (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, М. В. Шакурова и др.) в процессуально-творческий компонент обосновано и поддержано высказыванием В. А. Сухомлинского о том, что в подавляющем большинстве случаев учебная деятельность безуспешна потому, что ученик не умеет учиться [12]. Особое значение это имеет для предмета «иностранный язык»: во-первых, приёмы овладения другими предметами не всегда могут быть перенесены на урок иностранного языка; во-вторых, рассчитывать на успех при ограниченном количестве часов можно только в том случае, если учащийся будет уметь работать самостоятельно; в-третьих, в школе закладываются только основы владения языком, поэтому умения учиться понадобятся человеку при продолжении образования [8, с. 65].

образования и её рост немыслимы без творчества, что ёмко отражено в высказывании Е. И. Пассова: «Овладение иноязычной культурой... может поэтапно создать основу развития такого уникального дара, как творческие способности личности, поскольку, познавая чужую культуру, ученик... создает свою собственную модель этой культуры» [8, с. 52].

Изложение основного материала статьи. ПТК - это опыт иноязычной творческой деятельности, представленный на первом этапе как поисковая эвристическая деятельность; на втором – собственно творческая деятельность. Характеристику данного компонента мы начнём с анализа философских и психолого-педагогических подходов к понятиям «творчество», в которых оно рассматривается как

- деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца [16, с. 642];
- деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее [6, с. 18];
- создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей [7, с. 791].

В данных определениях подчёркнут деятельностный характер творчества, поэтому правомерно также употребление понятия «творческая деятельность». Эта деятельность носит ценностный характер: она имманентно связана с созданием социально ценного нового, оригинального. Конкретное содержание опыта творческой деятельности и ее основные черты проявляются в следующем: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации, структуры объекта и его новой функции; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств; построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных [10, с. 15].

Сказанное в равной мере относится и к результатам иноязычного образования, где акцент всегда ставится не на «знать» и «уметь», а на «творить» и «хотеть», как ведущих элементах культуры (Н. Д. Гальскова, Н. В. Мартышкина, Е. И. Пассов, М. И. Потапова, В. В. Рыжов и др.). Процессу речевого и коммуникативного творчества благоприятствуют подвижность, противоречивость, изменчивость психических процессов памяти, мышления, воображения, чувств [11, с. 99], способности учащегося, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также языкового барьера [9, с. 49].

На первом этапе, этапе поисковой эвристической деятельности, учащийся решает поставленную перед ним поисковую задачу, руководствуясь вновь созданным или преобразованным способом решения, т. е. путём нахождения нужных действий среди тех, которые были усвоены при решении репродуктивных задач разной степени сложности (Г. А. Балл, В. П. Беспалько, С. С. Куклина). По мнению С. С. Куклиной, это отражает специфику поисковых учебных задач [5, с. 114]. Задачи второго этапа, этапа собственно творческой деятельности, характеризуются тем, что ученик действует «без правил» или «создавая новые правила действия» [3, с. 56] и используя их для получения «принципиально нового результата» [2, с. 106], что присуще продуктивной деятельности творческого типа.

Являясь единством всех четырех видов деятельности, интерактивное общение приобретает черты творческой деятельности, когда представляет

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

2. Воднева С.Н., Донина И.А., Шерайзина Р.М. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1(166). С. 144-148.

3. Караханова Г.А., Шамхалова Б.А. Модель процесса формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1(166). С. 38-41.

4. Кирилюк Л.Г., Краснова Т.И., Карпиевич Е.Ф. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып.7. – Минск: БГУ, 2008. – 211 с.

5. Лингевич О.В. Исследование развития компетентностей в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом вузе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1(166). С. 133-137.

6. Мамедова Н.А. Толерантность в системе жизненных компетентностей человека // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 46. Ч.2, с. 193 - 195.

7. Никитина Л.А., Поздеева С.И. Педагогическое наследие Г.Н. Прокументовой как ориентир для науки и образовательной практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 4(10). С. 7-14.

8. Скрипкина Н.В. Ценностные аспекты социально-психологического взаимодействия педагогов с детьми // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1(166). С. 22-26.

9. Смолеусова Т.В. Понятие инновации и псевдоинновации в образовании // Сибирский учитель. 2015, №4 (101), с. 26-29.

10. Тюрина Н.Г., Бекташева Л.Э. Формирование исследовательских умений и навыков у младших школьников в процессе организации учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 47. Ч.2, с. 33-38.

УДК: 37.08

доктор педагогических наук, профессор Ромаева Наталья Борисовна

Федеральное государственное автономное

образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

старший преподаватель Масюкова Наталья Георгиевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного

профессионального образования «Ставропольский краевой

институт развития образования, повышения квалификации

и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИССЕМИНАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Аннотация. В статье представлен анализ подходов к дефиниции «диссеминация педагогического опыта» в современной психолого-педагогической литературе, обоснована авторская трактовка указанного понятия. Научно-методическое сопровождение учителей в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период рассматривается как одно из важнейших организационно-педагогических условий развития методической компетентности учителя.

Ключевые слова: методическая компетентность учителя, диссеминация педагогического опыта, научно-методическое сопровождение.

Annotation. This paper presents an analysis of the approaches to the definition of «distribution of pedagogical experience» in modern psycho-pedagogical literature, unsubstantiated the author's interpretation of the specified concept. Scientific and methodological support for teachers in the dissemination of pedagogical experience in after courses period is regarded as one of the most important organizational and pedagogical conditions for the development of methodical competence of the teacher.

Keywords: methodical competence of teachers, distribution of pedagogical experience, scientific and methodological support.

Введение. Поэтапная реализация требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» актуализировала необходимость разработки в системе дополнительного профессионального образования педагогов эффективных условий и средств, обеспечивающих развитие методической компетентности учителя [1; 3; 5].

Принимая во внимание общее понимание сущности компетентностей в образовательной сфере, опираясь на научные исследования в области изучения методической компетентности учителя (В.А. Адольфа, Н.В. Горбуновой, В.Н. Кабановой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Е.И. Рогова и др.), а также учитывая особенности профессионально-педагогической подготовки и педагогической деятельности учителя, мы исходим из того, что основными признаками методической компетентности являются: умение

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

the content of foreign language education. The latter is represented as a complex of speech skills and abilities, compensatory skills, communicative, cognitive and regulating universal educational actions (UEA). Mastering the PCC, along with the other components of the content of foreign language education: the subject (SC), procedural-reproductive (PRC) and emotional-valuable (EVC) contributes to the formation of multicultural language personality.

Keywords: components of the content of foreign language education, the PCC, speech skills and abilities, compensatory skills, communicative, cognitive and regulating universal educational actions UEA.

Введение. Содержание иноязычного образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества тождественно по структуре человеческой культуре и представляет собой ту её часть, которую ученик усваивает в процессе иноязычного образования, приобщаясь к наследию, выработанному человечеством, к его общественно-историческому опыту. Спорный характер ряда вопросов, связанных с компонентным составом иноязычного образования, не помешал нам проследить ключевую для данного исследования идею: помимо знаний, навыков и умений в состав его содержания входит также опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся. На основании этого была разработана авторская система содержания иноязычного образования, включающая два блока: интеллектуальный и аксиологический. Первый содержит три компонента: ПК, ПРК и ПТК. Второй блок представлен ЭЦК содержания иноязычного образования.

- *ПК* включает единицы языка и речи: фонетический, лексический, грамматический, орфографический материал, сферы и ситуации общения, темы и тексты, страноведческий и лингвострановедческий материал. Овладение этим «набором» составляющих является первым шагом в познавательной и практической коммуникативной деятельности учащихся, создающим основу для овладения последующими компонентами содержания иноязычного образования.

- *ПРК* - это репродуктивные навыки иноязычного устного и письменного общения, способности к осуществлению репродуктивных речевых действий, познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД. Он обеспечивает формирование целостного речевого механизма как основы базового умения общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности.

- Субкомпонентами *ПТК* являются умения, способности и УУД, необходимые школьникам для эффективного участия и в поисковой (эвристической) и в собственно творческой деятельности.

- Назначением *ЭЦК* является овладение личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей и развитие базового умения реализовать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования, что обеспечивает окончательное формирование поликультурной языковой личности.

Формулировка цели статьи. Поскольку первые два компонента содержания иноязычного образования уже были детально рассмотрены нами в публикациях последних лет [13; 14], в данной статье мы намерены представить третий, ПТК содержания иноязычного образования. Дело в том, что поликультурная языковая личность как цель современного иноязычного

действительным использованием этих знаний для повышения эффективности обучения иностранным языкам, использовать разнообразные средства для активизации сенсорных анализаторов, а также поддерживать внимание и работоспособность учащихся на оптимальном уровне, что обеспечивает достижение целей коммуникативного обучения.

Литература:

1. Александров Ю.И. Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психологический журнал. – 11/2012. – Том 33, № 6. – с. 5–19
2. Котик Б.С. Нейропсихологический подход: от упрощений к системно-динамическому анализу обучения иностранному языку // Вопросы психологии. 1990. — № 3. – С. 126–133
3. Лозанов Г. Суггестопедия - десуггестивно обучение. – София: УИ Св. Климент Охридски, 2005. – 216 с.
4. Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики текста // Человек - текст - культура. / Под ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. Екатеринбург, 1994. – с.17-20
5. Седов К.Ф. Нейропсихоллингвистика. - М.: Лабиринт, 2007. - 224 с.
6. Asher J.J. (1977), Learning Another Language Through Action: The Complete Teachers's Guidebook, Sky Oaks Production, Los Gatos, CA. 278 p.
7. Danesi M. Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain. – Springer Science & Business Media, 2012. – 172 p.
8. Krashen S.D., Terrell T.D. The natural approach: language acquisition in the classroom. - New York: Pergamon Press, 1983. – 183 pp.
9. Ronke A. Wozu all das Theater?: Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States, Dissertation, Von der Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin zur Erlangung des akademischen Grades, Berlin 2005 - 321 pp.

Педагогика

УДК 37.016:81

кандидат педагогических наук, доцент Татарина Майя Николаевна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена характеристике процессуально-творческого компонента (ПТК) содержания иноязычного образования. Последний представлен как совокупность речевых умений и способностей, компенсационных умений, коммуникативных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД). Усвоение ПТК, наряду с овладением другими компонентами содержания иноязычного образования: предметным (ПК), процессуально-репродуктивным (ПРК) и эмоционально-ценностным (ЭЦК) вносит вклад в формирование поликультурной языковой личности.

Ключевые слова: компоненты содержания иноязычного образования, ПТК, речевые умения и способности, компенсационные умения, коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД.

Annotation. The article deals with the procedural-creative component (PCC) of

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

разрабатывать, выбирать и применять соответствующие методы решения педагогических проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности учителя, а также умение анализировать собственную деятельность и планировать изменения с целью ее совершенствования.

Результаты проведенного нами исследования и анализ существующей практики свидетельствует о том, что накопление педагогического опыта требует системного подхода к его обобщению и распространению, поэтому одним из организационно-педагогических условий, способствующих эффективному развитию методической компетентности учителя, на кафедре гуманитарных дисциплин ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (СКИРО ПК и ПРО) стало научно-методическое сопровождение учителей в диссеминации ценного педагогического опыта в послекурсовой период, которое включало оказание помощи и поддержки учителю в процессе обобщения, систематизации и диссеминации педагогического опыта.

Формулировка цели статьи. Теоретически обосновать и представить опыт научно-методического сопровождения учителей в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период как одного из важнейших организационно-педагогических условий развития методической компетентности учителей в Ставропольском крае.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на характеристике понятия «диссеминация». А. В. Коптелов под диссеминацией понимает целенаправленный процесс распространения результатов инновационной деятельности, который необходим для совершенствования и развития различных образовательных систем (от региональной до образовательной системы образовательного учреждения, а также системы работы конкретного педагога). При этом участие в диссеминационных процессах требует от их субъектов (педагогов-распространителей, педагогов-пользователей, организаторов) высокого уровня профессиональной компетентности, с одной стороны, а с другой стороны, в процессе диссеминации инновационного педагогического опыта происходит развитие профессиональной компетентности этих субъектов через выполнение новых профессиональных функций, а, следовательно, освоение новых, ранее отсутствующих, компетенций [4, с. 7].

С точки зрения исследуемой нами проблемы важен тезис А. М. Моисеева и О. М. Моисеевой о том, что диссеминация – это не только распространение в узком смысле, но и весь цикл: от создания объектов диссеминации и их выведения на образовательный рынок до их выбора, освоения, использования и дальнейшей ретрансляции различными получателями в других образовательных системах [6, с. 97].

Таким образом, с учетом основных задач опытно-экспериментальной работы, под диссеминацией мы понимаем системно организованную деятельность по выявлению, систематизации и распространению инновационных идей, концепций, методов, технологий с целью совершенствования педагогической деятельности, развития методической компетентности педагогов, субъектов данного процесса.

Для научно-методического сопровождения педагогов в послекурсовой период нами была разработана программа «Диссеминация педагогического опыта учителей истории и обществознания».

Основными задачами реализации указанной программы стали следующие:

- сопровождение самостоятельной работы учителя по обобщению собственного опыта;
- управление процессом совершенствования методической компетентности;
- организация рефлексии по результатам деятельности;
- обеспечение конструктивной и доброжелательной обратной связи, способствующей адекватной самооценке учителя.

В ходе реализации программы мы исходили из того, что научно-методическое сопровождение распространения ценного педагогического опыта будет эффективным, если, во-первых, основу сопровождения составит комплекс ситуационно-ориентированных стратегий и технологий поддержки специалиста, интегрирующих разнообразные формы развития методической компетентности: моделирование, профессиональное консультирование, супервизию, профессиональный тренинг, во-вторых, процесс сопровождения будет иметь личностно-ориентированный и гибкий характер, обеспечивая сочетание индивидуальных и групповых форм поддержки, учитывающих динамику профессионального развития специалиста и соответствующих специфике организации, в которой он работает [7, с. 35].

Научно-методическое сопровождение в диссеминации педагогического опыта в послекурсовой период оказывалось 21 педагогу из числа прошедших ранее курсы повышения квалификации в ГБУ ДПО СКИРО ПК и ПРО. Большая часть учителей, изъявивших готовность к участию в реализации программы «Диссеминация педагогического опыта учителей истории и обществознания», имели высшую квалификационную категорию педагогических работников, педагогический стаж свыше 10 лет. Следует отметить, что участие в реализации программы было добровольным.

Таблица 1

Распределение учителей по стажу и квалификационным категориям

Количество педагогов	Педагогический стаж					Квалификационные категории педагогических работников		
	0-2 года	3-5 лет	6-8 лет	9-10 лет	свыше 10 лет	высшая	первая	соответствие занимаемой должности
21			1		20	19	1	1

Научно-методическое сопровождение педагогов включало несколько этапов: диагностика, определение значимости педагогического опыта; определение и реализация маршрута сопровождения; оценка и анализ полученных результатов.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

функционального вклада левого полушария.

Научение зависит от индивидуальной нейронной сети и системы оценки мозга индивида, а также от того, каким образом стимулируются нервные клетки. После получения информации важно, чтобы мозг перевел ее из кратковременной памяти в долговременную так, чтобы информация была доступна в любое время. Это означает, что материал должен быть настолько интересным и значимым, чтобы система оценки приняла решение о его сохранении. Так, если запоминание лексики происходит всегда одним и тем же механическим способом, например, при заучивании графического написания слов без смыслового, чувственного или эмоционального контекста необходимо многократное их повторение в течение определенного времени для запоминания, при этом в большинстве случаев в кратковременной памяти. Но если слова связаны с образами, чувственными ассоциациями (звук, вкус, запах, язык тела, цвета) или эмоциональным контекстом, то они часто переводятся в долговременную память без особых усилий со стороны обучающихся. Многоканальное восприятие поступающей в мозг информации, возникающее в результате сочетания интеллектуальной работы с эмоциональными и мультисенсорными стимулами, обеспечивает эффективное усвоение учебного содержания, т.к. доступ к информации осуществляется по многим взаимосвязанным каналам поиска. Следовательно, для эффективного овладения иностранным языком учебный процесс следует строить так, чтобы обеспечить максимальную реализацию функциональных возможностей мозга учащихся.

Таким образом, представление о системной динамической локализации высших психических функций позволяет утверждать, что совокупность мозговых зон, включенных в реализацию психического процесса, может изменяться в зависимости от ряда факторов, в том числе в зависимости от условий спонтанного или целенаправленного формирования той или иной функции. Поэтому особую важность приобретает организация учебного процесса, методика преподавания иностранного языка. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать бимодальную природу функций человеческого мозга, опираться на многоканальное восприятие информации, которое позволяет обеспечить совместимость с различными когнитивными стилями; стимулировать речевое взаимодействие и контекстную включенность; активно вовлекать учащихся во взаимодействие с социальной и материальной средой, что обеспечивает более глубокую интеграцию знаний, чем простое восприятие информации; применять знания сообразно коммуникативной цели, используя вербальные и невербальные средства коммуникации; использовать «элемент неожиданности» (рассогласование на нейронном уровне), что ведет к аффективному кодированию языкового материала и способствует сохранению информации (маркировка «важность и новизна»); обеспечить обучение в комфортной обстановке, которое создает ощущение безопасности и поощряет активное включение всех учащихся в процесс сотрудничества в формате проектной деятельности.

Выводы. Таким образом, изучение общих и специфических закономерностей обучения, форм и методов преподавания и научения, опора на результаты исследований мозга позволяют преодолеть разрыв между современными знаниями о функциях мозга в процессе овладения языком и

различные участки мозга включены в происходящее. Каждое впечатление, каждый стимул, которому подвергается человеческий мозг, меняет нейронную сеть, укрепляя, ослабляя или комбинируя иным образом определенные нейронные связи.

Теория функциональных систем рассматривает функцию как системное достижение результата в целостном соотношении организма со средой. «Это функция принципиально не может быть локализована нигде, и всякие попытки локализовать ее являются теоретической ошибкой», – считает Ю.И. Александров. С системной точки зрения, нейроны связаны с реализацией определенными системами определенных поведенческих актов. Феноменологически эта специализация выглядит таким образом, что активность нейронов может быть специфически связанной с достижением тех или иных результатов поведенческих актов. С системной точки зрения формирование нового поведенческого акта – это формирование новой функциональной системы, причем новые формирующиеся системы не замещают те, которые уже сформированы до этого, а наслаиваются на них. Научение есть формирование новых функциональных систем.

В отличие от компьютера, который сохраняет всю полученную информацию, не подвергая ее эмоциональной оценке с точки зрения важности или необходимости, мозг человека перед усвоением поступающей информации оценивает ее посредством особой (лимбической) системы, включающей как функциональные, так и эмоциональные компоненты. Данная система автоматически оценивает любую информацию, определяя, является ли она новой или уже известной, важной или неважной, актуальной или не имеющей значения для данного человека. При этом важность и актуальность определяется как на основе предыдущего положительного или отрицательного опыта, так и на основе врожденных инстинктов.

Затем актуальная и известная информации активизирует уже существующие нейронные сети, которые могут инициировать реакции или действия в соответствии с предыдущим опытом. Известная и не представляющая важности информация стирается или забывается. Незвестная маловажная информация воспринимается и сохраняется в кратковременной памяти, актуальная же информация получает самый высокий уровень осознанности: она регистрируется и сохраняется в долговременной памяти для того, чтобы быть при необходимости активированной. Элемент неожиданности является достаточным для маркировки информации лимбической системой головного мозга как интересной или значимой. Нейрон может обеспечить «потребности» своего метаболизма, объединяясь с другими элементами организма в функциональную систему, извлекаемую из памяти. Достижение результата устраняет рассогласование между «потребностями» и микросредой нейронов. Ситуация научения специфична тем, что проблему согласования «потребностей» нельзя решить с использованием имеющихся у индивида способов согласования (т.е. в рамках имеющегося у индивида опыта). По мере овладения вторым языком претерпевает развитие взаимоотношение форм психической деятельности, составляющих взаимосвязанное единство. Соответственно изменяется и их мозговое обеспечение. Мы уже отмечали, что характер межполушарного взаимодействия в обеспечении речи на втором языке зависит от уровня владения этим языком. Для определенной стадии овладения вторым языком действительно характерно резкое преобладание

**Этапы научно-методического сопровождения учителей в процессе
диссеминации ценного педагогического опыта в послекурсовой период**

Этап сопровождения	Направление деятельности
Диагностика, определение значимости педагогического опыта.	Определение значимости педагогического опыта. Выявление потребностей учителей в сопровождении и поддержке.
Определение и реализация маршрута сопровождения.	Отработка моделей и механизмов диссеминации ценного педагогического опыта. Разработка концепции сопровождения. Разработка условий и механизмов профессионального развития педагогов. Разработка пакета организационно-методических материалов для проведения мониторинга педагогического опыта учителей. Создание и пополнение банка данных об инновациях, реализуемых учителями. Создание системы общения педагогов и свободного обмена педагогическими находками и инновационными ресурсами в процессе диссеминации опыта. Организация стажерских площадок. Привлечение учителей к участию в семинарах, педагогических мастерских, конференциях, круглых столах, открытых уроках для своих коллег и других школ, т.д. Развитие навыков специалиста в обобщении и систематизации собственного опыта. Определение критериев оценки эффективности сопровождения. Расширение профессионального репертуара поведения. Актуализация внутренних сил и резервных возможностей профессионала. Консультирование по конкретным проблемам и проектам. Развитие опыта решения профессиональных задач. Анализ профессионально-педагогической деятельности и взаимное обучение специалистов. Поддержка и развитие профессиональных инициатив и экспериментальных проектов.
Оценка и анализ полученных результатов.	Неформальный контроль и отслеживание изменений в деятельности учителя. Подготовка данных для итогового анализа и оценки эффективности процесса сопровождения. Создание перспективных проектов и программ поддержки и сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Программа была рассчитана на 1 год (с декабря 2014 г. по декабрь 2015 г.). За этот период был создан и впоследствии постоянно пополнялся банк данных об инновациях, реализуемых учителями, что позволило систематизировать педагогический опыт учителей, участвовавших в экспериментальной работе и целенаправленно использовать его в дальнейшей диссеминации. Так, в процессе проведения курсов повышения квалификации педагоги участвовали в проведении открытых уроков, давали мастер-классы для слушателей; были организованы стажировки на базе школ, в которых они работали. Кроме того, педагоги привлекались к участию в научно-методических мероприятиях краевого, всероссийского и международного уровня (семинарам, конференциям, круглым столам, профессиональным конкурсам и съездам, т.д.), где они не только презентовали свой опыт работы, но и повышали профессиональное мастерство.

Ряд педагогов, продемонстрировавших высокий уровень методической компетентности, были включены в состав экспертных групп (предметной комиссии ЕГЭ по истории, предметной комиссии по проверке портфолио на аттестации учителей, жюри профессиональных конкурсов и т.д.), что безусловно способствовало дальнейшему совершенствованию профессиональных навыков.

Следует отметить положительную динамику в участии учителей в разработке учебно-методических материалов (спецкурсов, пособий, т.д.), размещении материалов на сайтах, публикации статей, методических разработок. Данные виды научно-методической деятельности, с одной стороны, показывают достаточно высокий уровень профессионализма педагогов, а с другой – являются наименее «традиционными» для практики работы в школе. При этом именно в данной деятельности наиболее востребованной оказалась консультативная поддержка со стороны преподавателей института повышения квалификации.

В таблице 3 приведены сравнительные данные за 2013, 2014 и 2015 годы, отображена динамика участия педагогов экспериментальной группы в научно-методических мероприятиях школьного, краевого, всероссийского уровня, в рамках которых они имели возможность для диссеминации собственного значимого педагогического опыта и дальнейшего развития методической компетентности.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

объяснений, упражнений и других рациональных учебных мероприятий, так как управление языковыми структурами не возникает спонтанно, как это утверждали Ашер, Крашен и другие. При этом идентификация учебной задачи по первому («правополушарному») и второму («левополушарному») типу предполагает определение фокуса, который надо подчеркнуть в общей разработке задачи. Это не обязательно включает знание о том, какие конкретные полушарные функции активируются данной задачей. Принцип модальной направленности, таким образом, состоит в следующем: эмпирические формы следует использовать на начальных этапах обучения; далее процесс обучения должен двигаться в направлении к формальному, аналитическому стилю (не игнорировать его); учащимся следует предоставлять достаточно возможностей для импровизации на ранних стадиях обучения.

Учебные методы, которые сосредотачиваются в начале обучения на абстрактных категориях (изолированные от контекста слова, структура предложения, правила грамматики т.д.) не принесут результата, так как у обучающихся не существует предварительно сформированных левополушарных схем для непосредственного размещения нового входного материала. Для того, чтобы сделать новый материал доступным для левополушарной обработки, ранние этапы обучения должны включать такие формы деятельности (с участием как учащихся, так и преподавателя), которые развивают воображение, спонтанность, любопытство и индукцию. После эмпирического этапа обучения следует перевести фокус на изучение формальных аспектов и правил.

Модальную направленность можно считать особым вариантом использования индуктивного принципа. По сути обучение должно быть постоянным движением от экспериментальных мероприятий к пояснительным, от практического опыта к теоретическому содержанию. Этот принцип подразумевает, что даже механическая практика языка (например, закрепление материала) не должна проводиться вне контекста. Значимые контексты всегда должны иметь место не только для нового входного материала, но также и для задач, требующих аналитического мышления. Это позволяет правополушарному режиму дополнять и усиливать оперативные функции левополушарного режима, особенно при выполнении задач, фокусирующихся на механических действиях. Таким образом, контекстное обучение языку позволяет учащимся соотносить форму левополушарного режима и содержание правополушарного режима.

Принцип модальной направленности противопоставлен гипотезе критического периода Леннеберга (правое полушарие берет на себя многие функции, выполняемые левым полушарием при овладении языком в детстве). Таким образом, факт латерализации полушарных функций ко времени половой зрелости не дает оснований полагать, что это само по себе будет препятствовать овладению другими языками после полового созревания. При интеграции в учебный процесс принципа модальной направленности и фокусировки становится возможным усвоение второго/иностранного языка в любом возрасте.

С позиции современной нейронауки, мозг организован как огромная сеть, включающая около 100 миллиардов нейронов, объединенных посредством приблизительно такого же количества синапсов. Ни один процесс в головном мозге не протекает независимо, он всегда связан с этой сетью, поэтому

В.Б.Швырков и др.) позволили по-новому взглянуть на феномен функциональной асимметрии мозга. В результате исследований последних лет концепцию доминирующего левого полушария и субдоминантного правого сменила концепция комплементарной специализации полушарий. В отношении когнитивных различий функционально-системный подход отвергает правомерность глобальной полушарной характеристики лишь на основании индивидуальной латерализации. Современные представления о парциальном доминировании полушарных функций позволяют считать релевантным понятие латерального профиля индивида, учитывая при этом эволюционирующую природу функционального взаимодействия полушарий [Котик, 1990].

Имея в виду вышесказанное, мы рассматриваем функциональную асимметрию мозга в отношении речевых функций как динамическое «сотрудничество» полушарий в связи с процессами усвоения иностранного языка и с учетом определенных видов речевой деятельности.

Сопоставление полушарных взаимодействий в осуществлении речевых функций показывает, что лингвистическая компетенция, языковые навыки, знание грамматики находятся в ведении левого полушария, тогда как правое управляет коммуникативной компетенцией, невербальными, интерактивными, контекстными умениями, распознаванием лиц, восприятием выражения лица и реакцией на его изменения, оценку эмоциональных реакций собеседника, воспроизведение и восприятие звуков и языковых жестов. Без интеграции функций правого полушария, язык, который мог бы продуцировать левое полушарие, был бы непригоден для коммуникации, поскольку правое полушарие обеспечивает умения, необходимые для формирования коммуникативной компетенции.

Рассмотрим сочетание интуитивно-опытного и рационально аналитического типа модальности обучения (концепция бимодальности - Данези). Два модальных режима языкового обучения - интуитивно-опытный и рефлексивно-аналитический конвенционально связаны соответственно с правополушарной и левополушарной функциями мозга. Данези использовал термин «бимодальность» для обозначения этой двойственности и ее применения в лингвопедагогике в качестве ориентира.

С точки зрения нейронауки, усвоение второго языка предполагает реорганизацию структуры определенных участков мозга. Например, имеются данные, указывающие на то, что у билингвов и людей, хорошо владеющих иностранным языком, каждый из языков одинаково латерализован, т.е. равным образом распределен в мозге, а также на большее участие правого полушария на раннем этапе усвоения второго языка.

По сути, теория бимодальности придерживается двух основных принципов: модальной направленности и модальной фокусировки. Оказывается, что обучение новым концептам и конструктам должно иметь последовательность от опытного к аналитическому. Это означает, что на начальной стадии обучения учащиеся должны усвоить новый входной материал посредством наблюдения, индукции, ролевых игр, моделирования, устных заданий, а также различных интерактивных мероприятий. Однако, в отличие от других подходов, основанных на концепции функциональной асимметрии мозга, концепция бимодальности утверждает, что за этим «правополушарным» этапом должен следовать этап грамматических

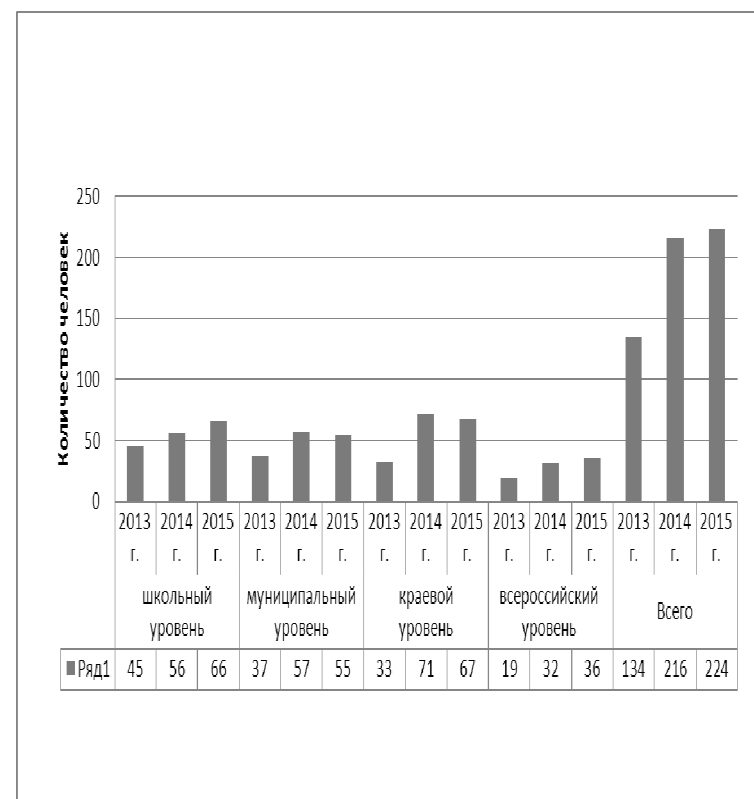


Рис. 1. Динамика активности учителей в научно-методических мероприятиях различного уровня

Результаты проведенного мониторинга свидетельствуют о том, что в процессе участия в реализации программы «Диссеминация педагогического опыта учителей истории и обществознания» учителя экспериментальной группы в 2015 г. участвовали в 224 научно-методических мероприятиях разного уровня, что на 8 мероприятий больше, чем в 2014 г. и на 90 больше по сравнению с 2013 г. Педагоги более активно стали принимать участие в мероприятиях краевого и всероссийского уровня (некоторые и международного). Так, если в 2013 г. учителя участвовали в 33 краевых мероприятиях, то в 2014 г. – 71, в 2015 г. – 67 мероприятиях. Всероссийский уровень соответственно: 2013 г. – 19, 2014 г. – 32, 2015 г. – 36 мероприятий.

Выводы. Реализация комплексного научно-методического сопровождения учителей в диссеминации значимого педагогического опыта в послекурсовой период позволила достичь следующих позитивных изменений:

- наличие позитивной динамики в повышении квалификации педагогов, уровне их методической компетентности;
- стимулирование потребности к развитию личностного и профессионального потенциала;
- рост числа участников конкурсов педагогических достижений различного уровня.

Одним из важных результатов такого сопровождения стало развитие готовности педагогов к дальнейшему самообразованию и развитию методической компетентности.

Литература:

1. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2014. - №2 (28). – С. 21-26.
2. Горбунова Н.В., Кабанова В.Н. Проблема развития методической компетентности учителей начальных классов в системе современного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. - № 47-2. – С. 75 – 79.
3. Каргиева З.К. Социально-экономические предпосылки развития высшей школы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2014. - № 4. – С. 241-249.
4. Коптелов А. В. Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров Выпуск 3(5) – 2010. – С. 5-10.
5. Мкртычева Н.М. Приоритетные направления подготовки специалистов в высшей школе // экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013. - №4. – С. 48-55.
6. Моисеев А. М., Моисеева О.М. Проектное управление в образовании: учеб.-метод. комплекс для подгот. тьюторов – М.: АПК и ППРО, 2007. – 127 с.
7. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород, 2002. – 316 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

мозга (т.н. исследования с «расщепленным мозгом»), концепция церебрального доминирования была подвергнута сомнению.

Полученные клинические доказательства специализации полушарных функций и специфических особенностей обработки информации выявили, что оба полушария имеют равное по важности значение для когнитивного развития человека, поскольку имеют разные механизмы, каждый из которых может применяться для обработки вербальной и невербальной информации. В этих процессах оба полушария взаимодействуют, обмениваются информацией и дополняют друг друга. Отметим функциональную специализацию полушарий. Так, левое полушарие: логическое мышление, вербальность, последовательный анализ информации, положительные эмоции, смысловое понимание и воспроизведение речи, понимание грамматики, глаголов, обработка символических знаков (чтение, письмо), выделение главного, анализ деталей, понимание ложных высказываний, восприятие времени, более низкая скорость обработки информации. Правое же полушарие: образное, ассоциативное мышление, невербальность (различение неречевых звуков), глобальная одномоментная обработка информации, отрицательные эмоции, эмоционально-целостное восприятие текстов, ситуаций, невербальных знаков (жесты, мимика, язык тела), понимание интонации, ритма, звуков, образности речи, юмора, эмоционального смысла высказывания, восприятие пространства, высокая скорость обработки информации.

Данные подобных исследований имели огромное значение для развития когнитивной науки и педагогики, поскольку они раскрывали бимодальную природу когнитивной системы человека и расширяли представления о процессе научения.

Однако в педагогической литературе появилось много упрощений в толковании когнитивных особенностей учащихся, в результате которых различия в усвоении учебного материала часто стали приписывать доминированию правого или левого полушария. В то же время исследования с «расщепленным мозгом» подтвердили теорию о левополушарной локализации речевых функций, и вследствие этого способности к языку продолжали связывать, главным образом, с левым полушарием, тогда как правому отводилась подчиненная роль гештальта. После работ Сперри и его коллег, исследования когнитивной специфики индивидов проводились главным образом в контексте функциональной асимметрии мозга.

Повышенное внимание к исследованиям мозга в связи с обучением языкам возникло после публикации в 1967 г. работы Эрика Леннеберга «Биологические основы языка», в которой он выдвинул гипотезу о существовании биологически ограниченного периода для усвоения языка, начинающегося с момента рождения и заканчивающегося в подростковом возрасте. После этой публикации почти сразу стали появляться исследования, связанные с этой гипотезой, которые привели к созданию, по меньшей мере, трех методов обучения, ставших популярными в 1970-е и 1980-е годы: метод полного физического реагирования Ашера, суггестопедия Лозанова и натуральный подход Крашена и Террелла. Основное отличие этих методов – характер учебного материала и эксплицитная последовательность его использования, предназначенные для стимуляции и обработки информации, поступающей в мозг.

Теория функциональных систем и системный подход (П.К. Анохин,

формированием многоязычного и поликультурного общества, резко возросла потребность изучения иностранных языков во всем мире, что в свою очередь вызвало повышенный интерес к исследованиям нейрофизиологических и нейропсихологических процессов, связанных с усвоением иностранных языков.

В последние десятилетия нейронаука заметно продвинулась в понимании психических процессов. Новые методы визуализации (например, позитронная эмиссионная томография, магнитно-резонансная томография, магнитоэнцефалография), позволяющие наблюдать за активностью мозга человека «в режиме реального времени», дают качественно новые знания о функциях головного мозга, имеющих отношение к процессам порождения и восприятия речи, а также о механизмах освоения иностранного языка. В результате этого многие традиционные взгляды на функции мозга, господствовавшие в образовании и науке в течение многих десятилетий, пересмотрены. Это произошло, в частности, с представлениями о разделении функций правого и левого полушарий головного мозга, которое было основополагающим в учебных программах общего образования большинства стран.

Общераспространенным и привычным является соотнесение левого полушария с абстрактными, аналитическими и логическими, а правое - с конкретными, эмоциональными, творческими и образными аспектами мышления. Обучение, с точки зрения функций мозга, традиционно рассматривалось как упорядоченная когнитивная деятельность левого полушария, ассоциирующегося с логическими и линейными процессами. Идея кажущегося превосходства левого полушария в овладении языком появилась полтора века тому назад после того, как французский антрополог и хирург П. Брока опубликовал в 1861 г. по результатам патологоанатомического исследования пациентов с тяжелыми нарушениями речи при отсутствии каких-либо заболеваний речевых органов свою работу. При вскрытии этих пациентов Брока обнаружил поражение в лобной доли левого полушария, связав таким образом речевую функцию с данным участком мозга. Спустя 15 лет, в 1874 г., немецкий психоневролог К. Вернике получил еще одно доказательство связи левого полушария с языком. Он зафиксировал случаи повреждения в височной доли левого полушария, приводившие к повторяющемуся типу нарушения способности понимать речь. Затем в 1892 г. французский невролог Ж. Дежерин наблюдал пациентов с нарушением способности читать и писать вследствие поражений затылочной части левого полушария.

В результате этих и ряда других исследований к концу XIX в. были собраны доказательства, убедившие ученых в том, что центр языка находится в левом полушарии головного мозга. Так возникла теория локализации, когда за определенными зонами в мозге закреплялись конкретные психические функции. Следствием этой теории явилась концепция церебрального доминирования, в рамках которой левое полушарие считалось доминирующим в порождении высших форм познания. Данная концепция практически определила повестку дня в нейрофизиологических исследованиях первой половины XX в. Только в 1960-е гг. в результате исследований, проведенных американским нейропсихологом Р. Сперри и другими учеными (Р. Майерс, Ф. Фогель, Дж. Боген, М. Газзанига и др.) на пациентах, страдающих эпилепсией, у которых было произведено хирургическое разделение полушарий головного

УДК:37.042

аспирант кафедры управления и экономики образования

Савинова Наталья Алексеевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

СООТНОШЕНИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО, ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье автор показывает различия между стратегиями обучения по индивидуальным признакам, сопоставляя их по целям, позициям участников образовательного процесса, психологическим основаниям и педагогическим условиям. Обосновывается изменение характера образовательного процесса от группового к коллективному.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуализация обучения, персонализация обучения, коллективное обучение.

Annotation. In the article author presents differences between various teaching strategies based on individual attributes by comparing their goals, positions of participants of the educational process within them, their psychological bases and pedagogical conditions. Author gives grounds for changing of the educational process's character from group to collective.

Keywords: individual approach, individualization of education, personalization of education, collective education.

Введение. Индивидуализация, как вектор развития современного образования, подразумевает преодоление противоречий между содержанием образования и личностными особенностями и индивидуальными образовательными потребностями школьников. ФЗ № 273 формулирует задачу индивидуализации через принципы государственной политики в сфере образования, а ФГОС через требования к результатам, структуре и условиям освоения ООП. Смысл таких требований уточняется, как учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся на ступени начального/основного/среднего общего образования, а также, как обеспечение индивидуальных потребностей, различных интересов обучающихся [16]. Индивидуальные особенности и индивидуальные потребности обучающихся - это два фактора, позволяющие верным образом реализовывать две неодинаковые по своей сути стратегии обучения по индивидуальным признакам: индивидуальный подход и индивидуализация обучения.

Формулировка цели статьи. В своем исследовании мы уточняем взаимосвязь между этими стратегиями обучения, выявляем характеристики персонализированного обучения с позиции индивидуализации, определяем, те особенности образовательной действительности информационного общества, которые способствуют изменению характера образовательного процесса от группового к коллективному.

Изложение основного материала статьи. Проблемы обучения по индивидуальным признакам получили научное освещение в исследованиях Е.С. Рабунского, П.И. Пидкасистого, И.Э. Унт, Л.С. Славиной, А.П. Бударного, В.И. Загвязинского, И.М. Чередова, Б.Г. Ананьева, В.И. Гинецинского,

И.А. Зимней, В.С. Мерлина, В.Ф. Сержантова, Г.М. Каджаспировой, Г.К.Селевко, Г. С. Абрамовой, А. Г. Асмолова, И. И. Резвицкого, А. Адлер, Ю. Хабермас, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова, Т.М. Ковалёва и др.

Толковый словарь Д.Н.Ушакова трактует понятие «особенности» как характерное свойство, отличающее от других, остальных, а словарь Т.Ф. Ефремовой, как отличительная черта кого-либо, чего-либо. Вследствие этого, под индивидуальными особенностями школьника понимаются те его отличительные черты – характерные свойства, которые могут оказать влияние на достижение образовательных результатов. От этих характеристик во многом зависит внимание учащихся на уроке и их общая работоспособность, успешность приобретения знаний, умений, навыков. Именно учет подобного рода особенностей лежит в основе осуществления индивидуального подхода в обучении (Таблица 1).

Г.М. Каджаспирова, Селевко Г.К., Т.М. Ковалёва трактуют индивидуальный подход, как осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента, характера, способностей, склонностей, интересов и др.), суть которого в гибком использовании форм и методов с целью достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса по отношению к каждому ребенку [3, с. 50], [12, с. 224], [4, с. 8].

Понятие «потребность» трактуется Д.Н.Ушаковым как надобность, нужда в чем-нибудь, без удовлетворения которой невозможно обойтись [14]. Это внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо, а проявляется эта потребность в зависимости от ситуации. В психологии понятие «потребность» объясняется как состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности [9]. Т.о. потребность регулирует поведение личности, обуславливает тенденции когнитивных процессов и процессов чувственно-волевой сферы человека. Возникновение потребностей человека связано с его приобщением к мировой культуре. Процедуры их удовлетворения представляются как целенаправленная деятельность, в следствии чего потребности и определяют источник активности личности. Обеспечение индивидуальных потребностей и различных интересов обучающихся обосновывает другое направление индивидуализации образования - индивидуализация обучения (таблица 1). Индивидуализация обучения, по мнению Г.К.Селевко, Т.М.Ковалевой подразумевает, осуществление учащимся права выстраивать собственное содержание образования, собственной образовательной программы на основе предоставления ребенку возможностей индивидуального выбора методов, способов принятия решений, самоанализа, самооценки в области обучения [12, с. 224], [4, с. 8]. Важным, при определении условий индивидуализации обучения, является понимание того, что потребность, как специфическое состояние индивида побуждает личность к активности в целях построения индивидуального способа освоения образования. Следовательно воспитание потребностей является одной из центральных задач индивидуализации обучения. По мнению В.Ф. Сафина воспитание или формирование потребностей опирается на механизмы самоопределения, Г.И. Щукина выделяет интересы, как мощный побудитель активности личности,

УДК 378:37.02:811.161.1'243

доктор педагогических наук, профессор

Самосенкова Татьяна Владимировна

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);

аспирант Цотова Диана Юрьевна

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые вопросы нейродидактики, связанные с изучением иностранных языков. Данные подобных исследований имеют огромное значение для развития когнитивной науки и педагогики, поскольку они раскрывают бимодальную природу когнитивной системы человека и расширяют представления о процессе научения.

Ключевые слова: нейродидактика, психические процессы, функции мозга, полушарные функции, когнитивные особенности, долговременная / кратковременная память.

Annotation. This article discusses some issues of the neurodidactics associated with the study of foreign languages. The data of such studies are of great importance for the development of cognitive science and pedagogy since they reveal the bimodal nature of the human cognitive system and enhance understanding of the process of learning.

Keywords: neurodidactics, mental processes, brain functions, hemispheric function, cognitive features, long-term / short-term memory.

Введение. Стремительное развитие нейронауки в последние десятилетия привели к возникновению многих междисциплинарных направлений, одним из которых является нейродидактика (как интегративная научная дисциплина в системе нейропедагогики). Она изучает общие и специфические закономерности обучения, формы и методы преподавания и научения, опираясь на результаты исследований мозга. Необходимость использования данных нейронауки в образовании и обучении давно обсуждалась многими отечественными и зарубежными учеными, поскольку эти данные позволяют разработать как теоретические концепции, так и эффективные частные методики обучения с учетом современных знаний и достижений науки о мозге.

Формулировка цели статьи. Понимание механизмов работы мозга имеет решающее значение для разработки эффективных лингводидактических подходов и методов. Практический опыт авторов позволил выявить факты и сформулировать проблемные области, которые требуют научных исследований. В данной статье рассматриваются некоторые вопросы нейродидактики, связанные с изучением иностранных языков.

Изложение основного материала статьи. С начала 90-х гг. прошлого века с развитием глобальных социальных процессов, связанных с

сентября», 2010. – 56 с.

5. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования. Монография. - СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2010. - 355с.

6. Мкртчян М.А. Проектные идеи и утопии на третье тысячелетие// Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. 1996. №3.С.6-7.

7. Мкртчян М.А. Начала новой дидактики // Инновации в образовании. – 2012. – № 7. – С. 47-57.

8. Петровский В.А. Артур Владимирович Петровский: Научные разработки и открытия последних лет. http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=267(дата обращения 28.02.2016).

9. Психологический словарь. <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=697> (дата обращения 28.02.2016).

10. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью. М.: АО «КАМ», 1995. - 160 с.

11. Н.А.Савинова. Психолого-педагогические основания персонализированного обучения // Научное мнение. - 2015. - №10. - С. 157-164.

12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. - 556 с.

13. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.

14. Солонина А.Г. Концепция персонализированного обучения: монография/ А.Г.Солонина. - М.: Прометей, 1997. - 187 с.

15. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова, <http://www.dict.tmm.ru/ushakov/> (дата обращения 28.02.2016).

16. ФГОС ООО. <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 26.05.2015).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

проявляющийся в избирательном отношении к окружающему миру, А.В. Хуторской называет основным мотивом образовательной деятельности школьников потребность в самореализации, Л.С. Илюшин вводит понятие образовательной мотивации. По его мнению - готовность ученика к образовательному выбору, потребность принимать участие в устройстве и претворении в жизнь своего образовательного пути - есть проявление образовательной мотивации, которая актуализируется через субъектное положительное отношение обучающегося к составляющим образовательной деятельности (целям, содержанию, результатам) в процессе их выбора [2].

Т.о. проблема индивидуализации образования в педагогической литературе отражена в двух тенденциях: индивидуальный подход (учет индивидуальных особенностей учащихся, отбор на их основании педагогических средств, форм, методов, технологий направленный на поддержку эффективности самого процесса обучения, донесения до учащихся общего содержания образования) и индивидуализация обучения (удовлетворение образовательных потребностей и интересов, осуществление возможности учащемуся совместно с учителем формулировать образовательные цели и задачи, осмысленно отбирать содержание образования и нести за это ответственность в интересах "интеллектуального самостроительства личности"). Следует отметить, что обе тенденции подразумевают наличие вариативности в образовании, которая должна проявляться в разнообразных педагогических приемах, привлекательных образовательных средах, всевозможных формах взаимоотношений учащихся и педагогов.

Картина будет не полной если к описанию двух тенденций не добавить сравнительно новое направление в исследованиях, а именно персонализацию в образовании. Появившись в 90-е годы XX века как отражение социально-психологической теории персонализации А.В. Петровского, она стала популярной в педагогической науке. К проблеме персонализированного обучения обращались такие исследователи, как А.Г. Солонина, А.А. Согоян, Е.В. Богомолова, И.Н. Калошина, И.В. Кизесова, С.В. Карпухина, В.В. Грачев, С.Ю. Пападина, М.Р. Илакавичус, Ф.М. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова и др. «Персонализация» (от лат. persona — личность) — процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступать в общественной жизни как личность. Суть персонализации заключается в значительных изменениях когнитивной и эмоционально-потребностной сферы личности другого человека, в результате деятельности индивида - такую трактовку понятия можно найти в словаре психологической лексики [13, с. 124]. А.В. Петровский, разъясняет термин «личность» индивида как его присутствие в жизнедеятельности других людей. По его мнению потребность персонализации (субъективное ощущение «быть личностью») как источник активности субъекта выступает в единстве со способностью к персонализации (возможность передать людям свои неповторимые качества, индивидуальное своеобразие). Личность же представляет собой системное качество индивида, имеющее трехзвенную структуру (интросубъектная, интерсубъектная и метасубъектная репрезентации) [8]. Согласно теории А.В. Петровского, персонализация лишь в том случае достигает своей цели, когда ее участники являются взаимно значимыми.

А.Г. Солонина, опираясь на идеи В. А. Петровского, разработала концепцию, определяющую персонализированным такое обучение, при котором организованы условия, позволяющие реализовать потребность каждого участника образовательного процесса быть личностью, для персонализации обучаемых и обучающихся как в сообществе обучаемых, так и в сообществе обучающихся, взаимообогащающей эти сообщества и людей, их образующих. Модель данного обучения включает в себя три взаимосвязанных компонента: индивидуализированное, межиндивидуализированное и метаиндивидуализированное обучение, каждый из которых, в свою очередь, является частью персонализированного [14, с. 84].

Формирование индивидуальности в ходе обучения реализуется не только через индивидуализированное обучение, а и во взаимосвязи с двумя другими компонентами. Реализация каждого компонента персонализированного обучения обосновывается учетом соответствующей личностной репрезентации (атрибуции), который происходит в ходе таких процессов, как: самореализация и самоактуализация - при индивидуализированном обучении; самоопределение (приспособление, персонификация, самооценка) - при межиндивидуализированном обучении; референтность (качество личности субъекта, определяемое мерой его значимости для другого человека или группы людей), аттракция (особая социальная установка на другого человека) и институционализация ролей - при метаиндивидуализированном обучении [11, с. 137-147].

Сопоставим описанные стратегии (индивидуальный подход, индивидуализация и персонализация обучения) по нескольким характеристикам (Таблица 1):

Таблица 1

Сопоставление видов обучения

Вид обучения	Психологические основания	Педагогические условия реализации
<i>Индивидуальный подход - осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся.</i> Позиции: Учитель – субъект обучения. Ученик – объект обучения. Конечная цель: • поддержка эффективности самого обучения; • успешная социализация выпускников школы.	Особенность - как отличительная черта – характерное свойство, которое может оказать влияние на достижение образовательных результатов: Характер – совокупность устойчивых психических свойств человека, которые проявляются в его отношении к действительности и накладывают отпечаток на его поведения и поступки. Темперамент – это индивидуальные особенности человека, которые определяют	1. Изучение и знание индивидуальных особенностей развития каждого ребенка – условие их успешного учета в процессе обучения и воспитания. 2. Подбор учителем необходимых приемов и технологий обучения с целью донесения общего содержания образования до каждого школьника.

способа организации обучения:

- индивидуальный, в этом способе преобладают индивидуальная и парная организационные формы обучения, при этом парная форма является ведущей, этот способ доминировал до средних веков;

- групповой, композиция этого способа наряду с индивидуальной и парной включает и групповую форму организации обучения, групповая форма при этом является ведущей, системообразующей, этот способ преобладает до наших дней [7, с. 5].

Однако, развитие гуманистически ориентированных концепций, объединенных стремлением рассматривать индивидуальные особенности, интересы и запросы ребёнка определяющим условием образовательного процесса, становление позиции современной педагогической психологии, согласно которой образование должно гарантировать возможность выбора индивидуального образовательного маршрута самими учащимися, принятие ФЭЗ-273 и ФГОС, закрепляющих право субъектов на выбор форм получения образования и форм и методов обучения, определили основную задачу развития системы образования: оказание поддержки и педагогического сопровождения индивидуального развития личности. Естественно предполагать, что результатом решения такой задачи будут разработанные стратегии обучения по индивидуальным признакам, но исследования показывают, что развивая идеи индивидуализации обучения в образовании, мы переживаем переход к очередной педагогической формации, которую В. К.Дьяченко назвал коллективным способом обучения, когда каждый учит каждого. Организационная структура этого способа складывается из всех четырёх форм организации обучения: индивидуальной, парной, групповой и коллективной. При этом ведущей, системообразующей является коллективная форма.

Выводы. Т. о. организация обучения по индивидуальным признакам, выражающаяся в определенном обособлении, может осуществляться в соответствии с тремя стратегиями: индивидуальный подход, индивидуализация обучения. персонализация обучения. Становление и развитие сетевых сообществ вновь приводит образование к форме обучения в обществе (сообществе, коллективе), но это уже совсем другое общество. Такое совместное обучение предполагает высокий уровень организации образовательной деятельности, сложное функциональное и позиционное разделение внутри сообщества, одновременное существование различных форм сотрудничества его участников, систему управления основанную на самоуправлении.

Литература:

1. Бубер М. Я и Ты. М.: Высш.шк., 1993. - 174 с.
2. Илюшин Л.С. Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Санкт-Петербург, 2004. -368 с. РГБ ОД, 71:05-13/77 <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/109089.html> (дата обращения 24.05.2015)].
3. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Издательский центр «МарТ», 2005. - 448 с.
4. Ковалёва Т.М. Материалы курс «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. –М.: Педагогический университет «Первое

конструирование своей собственной идентичности на основе сочетания, комбинирования различных идентификаций, так и усложняют этот процесс. Личность же будет выражена тем сильнее, чем она в большей степени ощущает себя сопричастной к другому: «Я становлюсь собой лишь через мое отношение к Ты; становясь Я, я говорю Ты. Всякая подлинная жизнь есть встреча» [1, с.6]. Процесс идентификации Я со значимыми Другими – личностями, коллективами, общностями - протекает с целью формирования и осознания своей индивидуальности. Ю.Хабермас отмечал, «моя идентичность, а именно моя концепция меня самого как автономно действующего и полностью индивидуализированного существа, может быть устойчивой лишь в том случае, если я *получу подтверждение и признание* и как вообще личность, и как эта индивидуальная личность» [10, с. 54]. Таким образом удовлетворяется предрасположенность человека к поиску взаимопонимания и согласия с другими, его готовность корректировать свои мысли и поступки, быть критичным не только к окружающим, но и к себе.

Возвращаясь к проблеме организации обучения по индивидуальным признакам, следует отметить - современность диктует свои требования к его осуществлению. Развитие сферы образования предполагает обучение на основе индивидуальных программ, но не исключает при этом условий массовой школы. Так М.А.Мкртчян отмечает, что переход к новой образовательной действительности означает: на уровне правовых норм переход к обязательному образованию в течение всей жизни, на уровне институциональных форм - к системе сетевой организации образовательных услуг, на уровне учебной группы к *саморазвивающемуся и самообразовательному коллективу* разнородного и разноразного состава, на уровне учебных взаимодействий и отношений - ко всеобщему сотрудничеству. Можно утверждать, чем больше индивидуализируются программы при совместном обучении, тем больше образовательный процесс принимает характер коллективный [6, с. 6-7]. Информационное общество способствует возникновению и функционированию образовательных сообществ (сетевые сообщества, форумы, блоги, чаты, конференции, игровые серверы и др.), позволяющих каждому пользоваться своей свободой, не мешая при этом свободе окружающих. При этом обучающийся уже сегодня, именно в этих сообществах, получает возможность поделиться своими достижениями и результатами в обучении (интересные фотографии, материалы исследований, заметки, рисунки, дипломы, грамоты и др.), участвует в совместном творчестве (сервис для написания историй с нелинейным сюжетом на любом языке, позволяет читать чужие истории, писать своё продолжение, выбирать несколько сюжетных линий), выражает свое мнение (сайты коллективных прошений в какую угодно организацию или правительство, такую петицию подписывают заинтересованные люди, иногда очень много людей), добивается признания (голосование лайками), включается в систему оценивания (результаты он-лайн тестов и др.), извлекает помощь и рекомендации (число откликов на запросы в сети интернет на интересующую тему), а значит, происходит, то отражение в Другом, о котором пишет О.Н. Крылова: современное образование это «взаимоотражение» друг в друге, образованность - выраженность этого «взаимоотражения» в наших ответах друг другу, в нашей взаимной ответственности [5, с. 16].

Образование как система испытало два общественно-исторических

	динамику протекания его психических процессов и поведения. Способности как врожденные и приобретенные задатки. Интеллект - как способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности при овладении новым кругом жизненных задач. Физическое состояние и здоровье - перенесенные заболевания, хронические болезни, состояние зрения, склад нервной системы.	
<i>Индивидуализация обучения – обеспечение индивидуальных образовательных потребностей и различных интересов обучающихся</i> <u>Позиции:</u> Учитель – субъект обучения (углубленная диагностика личности ребенка, проектирование на этой основе индивидуальной программы его обучения и развития, рефлексия результатов). Ученик – субъект обучения (индивидуальный выбор содержания и методов, принятие решений, самоанализ, самооценка в области обучения). <u>Конечная цель:</u> активизация деятельности ученика с целью управления своей образовательной траекторией.	1. Потребность - как состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности. 2. Самоопределение – как механизм формирования потребностей. 3. Самореализация - как мотив образовательной деятельности. 4. Образовательная мотивация - как готовность ученика к образовательному выбору, потребность принимать участие в устройстве и претворении в жизнь своего образовательного пути.	1. Воспитание потребностей, путем создания ситуации понимания недостатка в объектах необходимых для существования и развития. 2. Возбуждение интереса, как мощного побудителя активности личности, проявляющийся в избирательном отношении к окружающей действительности. 3. Актуализация образовательной мотивации через субъектное положительное отношение обучающегося к составляющим образовательной деятельности (целям, содержанию, результатам) в процессе их выбора. 4. Создание возможности учащемуся формулировать образовательные цели и задачи, осмысленно отбирать содержание образования и нести за

		это ответственность. 5. Формирование избыточной вариативной образовательной среды для реализации возможности выбора.
<i>Персонализированное обучение - обучение, при котором организованы условия, позволяющие реализовать потребность каждого участника образовательного процесса быть личностью, для персонализации обучаемых и обучающихся как в сообществе обучаемых, так и в сообществе обучающихся, взаимосообщающей эти сообщества и людей, их образующих.</i> <u>Позиции в контекстах:</u> - индивидуализированное обучение: обучающие и обучающиеся - субъекты познания, субъекты деятельности, носители индивидуальных предметно-практических свойств деятельности и познания, источники активности направленной на объект. - интерсубъектное обучение: обучающие и обучающиеся - субъекты совместной деятельности. - метаобъектное обучение: обучающие и обучающиеся - метаобъекты, объекты для познания и понимания других. <u>Конечная цель:</u> - становление личности с присущим	1. Персонализация — процесс обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную социальную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности и деятельности. 2. Потребность персонализации - потребность «быть личностью», т.е. стремление индивида быть идеально представленным в других людях, жить в них, что предполагает поиск средств продолжения себя в другом человеке. 3. Способность персонализации - способность «быть личностью», т.е. такие индивидуально-психологические особенности человека, благодаря которым он совершает социально значимые поступки, обеспечивающие возможность получить идеальную представленность и продолженность в других людях, возможность передать людям черты своей неповторимости, индивидуальное своеобразие. 4. Формы метаиндивидуальной репрезентации личности	1. Оптимальный вариант тактики сотрудничества предполагает повышение статуса и референтности воспитанника, не сопровождающееся снижением этих показателей у педагога. Тогда у первого образуется зона ближайшего развития личности, определяющая и реализующая перспективные линии педагогического процесса 2. Процесс обучения - диалог равных партнеров («значимых» друг для друга «других») основанный на доверии. 3. Соблюдении принципа сотрудничества и разделенной ответственности. Осознание и разделение ответственности создает базу для сотрудничества двух самостоятельных и автономных личностей, каждая из которых обладает своими правами и обязанностями.

только ей набором общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств.	«значимого другого» (трехфакторная модель): <i>Референтность</i> - как признание окружающими за "значимым другим" права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах. <i>Аттракция</i> - как эмоциональный статус "значимого другого", его способность привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию. <i>Статус</i> или репрезентативность личности — место, занимаемое человеком в системе объективных социальных отношений, обусловленных официальными требованиями и ожиданиями организаций и лиц, в них входящих, его правами и обязанностями, его властью властные полномочия субъекта.	
---	---	--

Анализируя три стратегии организации обучения по индивидуальным признакам по целям, позициям участников образовательного процесса, психологическим основаниям и педагогическим условиям реализации, можно сказать, что они безусловно различны. При этом каждая достигает своего эффекта индивидуализации. Однако, персонализация обучения, ставя своей целью осуществить потребность каждого участника образовательного процесса быть личностью, опирается на *естественную*, присущую каждому индивиду потребность в персонализации, потребность *продолжить себя в других людях, транслировать свою индивидуальность*. Эти состояния индивида сопоставимы с процессом *идентификации*, который осуществляется, в ходе осознанного выбора человеком самого себя, совершаемого во взаимодействии с другими людьми, как результат этого взаимодействия, и характеризует личность стремящуюся к сохранению своей самоидентичности, устойчивой целостности. Развитию процесса идентификации способствует появление *большого разнообразия общностей*, как результат перехода к информационному обществу, сформированному на основе согласования действий сетевых структур с возникающими и исчезающими центрами притяжения – сетевыми коммуникационным узлами (они объединяют, изменяют, придают определенную архитектуру обществу). Это как упрощает